Philosophie und Leben

4. JAHRGANG + 4. HEFT + APRIL 1928

„Im Dienste der Volkseinheit erstrebt unsere Zeitschrift eine sachliche Aussprache der verschiedenen weltanschaulichen Richtungen."

Vorbemerkung

Dies Heft ist lediglich der Pädagogik gewidmet. Anlaß dazu bietet der 50. Geburtstag Paul Oestreichs, des Führers der „Entschiedenen Schulreformer". Aber wir respektieren dabei sein Wort: „Auf alle ‚Glückwünsche' zum Antritt der Vergreisung leiste ich im voraus Verzicht".

Nur worin ich seine und seiner Richtung typische Bedeutung sehe, sei angedeutet.

Die Mehrzahl unserer offiziellen Kulturpfleger sieht, wie mir scheint, heute ihre Aufgabe im — Bremsen.

Aber wenn keine da wären, die vorwärts ziehen, so gäbe es auch nichts zu bremsen. Oestreich und die „Entschiedenen" sind heute die, die — ziehen.

Freilich, Bremsende muß es auch geben. Und sie sollen hier auch zu Wort kommen. A. M.

Erziehung als Lebenshilfe

Von Ernst Goldbeck

Paul Oestreich pflegt leidenschaftlich zu fordern, Erziehung müsse Lebenshilfe sein. Er hat diese scheinbar selbstverständliche Forderung hie und da offenbar nur halb und halb erfüllt gesehen, sonst würde er sie nicht aussprechen. Er hat sie vielleicht sogar oft ganz unerfüllt gesehen, sonst würde der leidenschaftliche Akzent und die Allgemeinheit seines Gebotes ausgeblieben sein. An sich ist es ein erschreckender Gedanke, glauben zu sollen, daß an irgendeiner Stelle Erziehung Lebenshilfe nicht bedeute, denn die Frage taucht auf, was dann Erziehung eigentlich will, wenn sie Lebenshilfe nicht ist.

Es ist ein Nachteil der meisten pädagogischen Bestrebungen und Forderungen, daß sie ohne genügende Einsicht in die Erziehung, wie sie nun einmal gehandhabt wird, aufgestellt werden. Verständlich ist eine solche Zurückhaltung schon, denn das Bild der Wirklichkeit ist überall, sobald man nur den Mut hat, genauer hinzusehen, keineswegs erfreulich, manchmal sogar erschreckend, und es ist schon möglich, daß eine feinfühlige Natur schließlich zu einer Art von Kulturgrauen gelangt. Es besteht aber nicht das Recht, die Augen zu verschließen. Was sollte man von einer Medizin als Wissenschaft halten, die vor dem Anblick der Krankheit

zurückschrecken wollte und, statt zu erkennen und danach zu handeln, sich in Gedanken, Forderungen und Systemen ergehen würde, die vom Leben weit abliegen? Nun, eine solche Medizin ist versucht worden! Es hat am Anfang des 19. Jahrhunderts in der Schule des jungen Schelling eine Medizin gegeben, die von der Krankheit weit abstand. Aber diese Welle hat angesichts der Schrecken der tatsächlichen Krankheiten alsbald abgeebbt und ist der Medizin gewichen, die wir heute vor uns sehen und deren Boden die Erfahrung ist. Es scheint, als müsse die Pädagogik einen ähnlichen Leidensweg gehen, wie ihn tatsächlich die Medizin gegangen ist. Inwieweit also ist Erziehung Lebenshilfe? Wieweit kann und soll sie es sein? Das ist hier die Frage.

Verhältnismäßig rein ist Erziehung Lebenshilfe dann, wenn es sich bei einem jungen Individuum um greifbare körperliche oder seelische Erkrankung handelt. In diesem Fall pflegt der Arzt zu Rate gezogen zu werden, dem eine gewisse Diktatur zugebilligt wird. Abgesehen von seinen ärztlichen Maßnahmen selbst, ist er in vielen Fällen auch Erzieher des Kranken und nicht selten seiner Umgebung. Am deutlichsten pflegt das bei der Rekonvaleszenz erkennbar zu werden. Die Betrachtung dieses Falles ist noch einfach, eben gerade durch die Ausschaltung dieser Umgebung. Sie gestattet, einige klare Linien heraustreten zu lassen, die bei der Erziehung des gesunden Menschen nicht so leicht deutlich werden.

Handelt es sich um eine erhebliche Bedrohung der Gesundheit oder gar des Lebens selbst, so treten eine Menge von Rücksichten, die sonst die Behandlung eines Kindes zu bestimmen pflegen, zurück. Es wird, solange die gesamten Verhältnisse einigermaßen normale sind, eben nur an eine ernste Lebenshilfe gerade für dieses eine Wesen und nichts anderes gedacht. Jede Krankheit, und sei sie auch nur ein vorübergehendes Unwohlsein, bedeutet eine Einschränkung des individuellen Lebens, weit über die Grenzen des rein Körperlichen hinaus. Ein Mensch, besonders ein Kind, das lange an die Krankenstube, vielleicht sogar ans Bett gefesselt ist, wird in seinen ursprünglichen Antrieben in höchst bedenklicher Weise eingeengt. Oft genug kommen diese Betrachtungen der Umgebung, manchmal sogar dem Arzt nicht genügend zum Bewußtsein. Wir wissen eben nicht genau genug, welches die eigentlichen Lebensbedingungen des sich entfaltenden Menschen sind. Es scheint so, als ob keine Zurückdrängung ursprünglicher Antriebe ungestraft vollzogen werde. In den Neuyorker Schulen gibt es keine Schulhöfe. Sie sind häufig in großzügiger Weise durch Turnhallen und dergleichen ersetzt. Ein zureichender Ersatz aber ist in solchen Einrichtungen nicht zu erblicken. Auch der Schulhof ist nicht entfernt genügend, um einem heranwachsenden Kinde die nötige Bewegungsfreiheit zu ermöglichen. Schon aus dieser andeutenden Betrachtung entspringt die Forderung, alle Bedingungen einer gesunden Entwicklung

völlig zu durchschauen, damit wenigstens auf körperlichem Gebiet Erziehung Lebenshilfe sein möge. Nun ist unzweifelhaft wahr, daß die Pädiatrie unablässig zum mindesten an der körperlichen Seite der kindlichen Entwicklung arbeitet, um die unerhört verwickelten Probleme, die dort auftreten, allmählich zu durchleuchten. Die Arbeit hat sich aber nicht auf das Gebiet körperlicher Funktionen allein zu beschränken, und sie tut es vielfach auch schon nicht. Es gibt keine körperliche Funktion ohne ein seelisches Mitschwingen. Die Verknüpfung von dem, was man Körper und Seele nennt, ist eine so dunkle und vielfache, daß eine Trennung dieser beiden Gebiete, so unerläßlich sie in praxi sein möge, doch immer nur mit schweren Mängeln behaftet ist. Es zeigt sich alsbald, daß die Frage, was denn Lebenshilfe eigentlich sei, eine ganz ungeheure Aufgabe enthält. In der Tat geschieht ja viel für die Psychologie des Kindes. Aber es gibt noch ganze Gebiete, die hinsichtlich der Entfaltung des Menschen im Dunkel liegen. Es ist wohl dafür gesorgt, daß die Bemühungen um ein immer weiter dringendes Verständnis mehr und mehr fortgesetzt werden, aber an einen baldigen Abschluß dieser Bemühungen ist, wenn er überhaupt je eintreten kann, nicht zu denken.

Es ist auch nicht ausreichend, daß die Wissenschaft sich mit diesen Fragen allein beschäftigt. Auch die Verbreitung der gewonnenen Einsichten sowohl auf körperlichem wie auf seelischem Gebiet ist eine zweite Forderung, der wir uns nicht entziehen dürfen. Der Umstand, daß ein Kind irgendwo erzeugt und geboren ist, gewährleistet nicht seine richtige Erziehung. Es kann sehr oft beobachtet werden, daß junge Eltern die Meinung hegen, es genüge der Umstand, daß sie nun einmal Eltern sind. Liebe allein, pflegt dann gedacht zu werden, sei ausreichend, um auch den richtigen Weg finden zu lassen für die Behandlung. Im Reich der reinen Biologie, also unter den Verhältnissen, in denen das Tier sich fortpflanzt, mag dies richtig sein. Der Umstand aber, daß wir alle in eine Zivilisation verflochten sind, bewirkt, daß mit den naturgegebenen Instinkten nicht mehr ausgekommen werden kann. Die Tatsache ist nicht zu leugnen, daß Tiere und gewisse primitive Völker weit gesünder sind als der zivilisierte Mensch. Die Zivilisation hat eine Flut von Krankheiten heraufgebracht. Es ist wohl bekannt, daß primitive Völker, mit der Zivilisation in Berührung gebracht, von Massenerkrankungen in schauerlicher Weise dezimiert werden. Wie kommt es, daß Zivilisation die Ursache für schwere Beeinträchtigungen des körperlichen und des seelischen Lebens bedeuten kann? Es bleibt also nichts weiter übrig, als daß eine Aufklärung stattfinde, welches denn unter den verwickelten und schädigenden Einflüssen des gesamten Lebens, dem wir uns doch nicht mehr zu entziehen vermögen, derjenige Weg sei, der noch einigermaßen zur Gesundheit führt. Auch hier fehlt es nicht an Bestrebungen, besonders solange

es sich um das körperliche Gebiet handelt, in weiteste Kreise die nötige Aufklärung hineinzubringen. Wer aber die Wirklichkeit nur einigermaßen kennt, wird wissen, welchen Schwierigkeiten diese Aufklärung begegnet.

Es lohnt sich, an dieser Stelle noch ein wenig weiter zu denken. Es ist unklug und unerlaubt, eine solche Aufklärung auf gewisse Gesellschaftsschichten, auf bestimmte, besonders hochstehende und reiche Völker, zu beschränken. Wir leben alle in einem Raum! Eine Isolierung ist unmöglich! Die allereinfachsten Überlegungen zeigen schon die unendliche Verflochtenheit der gesamten zivilisierten Menschheit. Von diesem Standpunkt aus gesehen, kommen die sämtlichen Fragen des Erziehungswesens ins Gesichtsfeld. Wie ist denn dieses Erziehungswesen überhaupt einzurichten, wenn eine solche Aufklärung hinreichend möglich werden soll? Das Erziehungswesen selbst aber hängt wieder von anderen Faktoren ideologischer und wirtschaftlicher Art ab. Daher zeigt sich, daß das Netz der Verflochtenheit und Verbundenheit sich noch viel weiter und viel tiefer spannt als auf den ersten Blick scheinen möge. Es ist gar nicht möglich, die Maschen alle zu übersehen, und es kann auch, wo es sich um eine bestimmte Lage des einzelnen Menschen handelt, gar nicht in Frage kommen, daß diese ohnehin unübersehbaren Verknüpfungen alle noch weiter bewußt gemacht werden. Es ergibt sich aber eine gewisse Gesamthaltung, die Verpflichtungen auferlegt: die Verpflichtung der Mitarbeit, des weiteren Eindringens in der tätigen Hilfe und mehr noch als das: die Verpflichtung zur Entscheidung in wirtschaftlichen und weltanschaulichen Angelegenheiten.

Der Rückblick auf die Entstehungsursachen einer bestimmten Krankheit und der Ausblick auf die Möglichkeit ihrer Verhütung vermehrt die Notwendigkeit solcher Betrachtungen noch um eine Dimension. Die Tatsache der Vererbung läßt bei einer großen Anzahl von Erkrankungen die schauerliche Erkenntnis aufkommen, daß diese unglücklichen kranken Kreaturen das Übel von Eltern und Voreltern schon auf die Welt gebracht haben. Es ist gewiß richtig, daß in sehr vielen Erkrankungen, zu denen wir getrost auch das Verbrechen rechnen dürfen, die Deszendenz schuld ist. Dieser Gesichtspunkt ist bekannt, aber nicht entfernt ausreichend betrachtet. Auch da ist die Wissenschaft am Werke, um die Lage des Menschengeschlechts deutlich zu erkennen und dann aus ihr heraus zu helfen. Auch hier aber fehlt es noch an der genügenden Einsicht der Massen und neben der Einsicht noch an dem gehörigen Willen, wenigstens für ihr Teil zu verhüten, daß der Nachwuchs wieder in dieselbe bedrückende Lage kommt, in der die gegenwärtige Generation sich selbst befindet. Es ist das Verdienst der entschiedenen Schulreformer und besonders Paul Oestreichs, gerade hier in die Tiefe hineingeleuchtet zu haben. Ihre Aufgabe aber ist

eine unabsehbare! Auch in ihrem bunten Kreise stehen noch Wissenschaftler, die ihrerseits vor keiner Problematik zurückschrecken. Über den Kreis der Wissenschaft hinaus aber, wie schon gesagt, ist es nötig, daß überall die bessere Erkenntnis zur Verbreitung und Geltung gelange, damit wir wieder zu Gesundheitsinstinkten kommen, die uns im Laufe unseres künstlichen Lebens verlorengegangen sind. Die Aufgabe ist erschreckend groß und könnte zu einem allgemeinen Kulturpessimismus führen, der gänzlich unproduktiv sein würde. Es bleibt eben dabei, daß ein ausgewachsener Mensch imstande sein muß, zusammenzuleben mit diesem Weltgrauen, ohne doch Mut und Kraft zu verlieren für seine Person und zusammengeschlossen zu Gemeinschaften dieses Grauen zu verscheuchen, durch bestimmte Arbeit, durch Einsicht und durch zweckentsprechendes Handeln.

Wir sprachen von Krankheit und lenken wieder dorthin zurück. Wie kommt es, daß manche, besonders in jungen Jahren, erkrankte Menschen so schwer wieder in die Höhe kommen? Wir wissen jetzt Genaueres über die Kinder, die infolge von langen chronischen Erkrankungen in schwere Minderwertigkeitsgefühle geraten, die fortbestehen, selbst wenn die körperliche Krankheit lange überwunden ist. Wer diese Beobachtung weiter zurückverfolgt, kann zu dem paradoxen Satz kommen, daß diese Kinder deswegen so leidend wurden, weil ihnen so viel Lebenshilfe gegeben wurde oder gegeben werden mußte. Man kommt nicht darum herum, anerkennen zu müssen, daß ein ganz großer Teil der Lebenshilfe darin besteht, daß sie dem heranreifenden Individuum entzogen wird. Überall im Tierreich finden wir den instinktiven Antrieb auf Loslösung und Freimachung des Individuums von der Brutpflege. Schwaneneltern, die im ersten Lebensjahr ihre Jungen wütig beschützt haben, verjagen sie im zweiten Jahr, wenn die Brut sich wieder herandrängt, um die Annehmlichkeiten der Pflege weiter zu genießen. Was in der Natur aus tiefem Instinkt heraus geschieht, kann so instinktiv auch bei Eltern und sonstigen Erziehern einsetzen. In vielen Fällen aber bedarf es der rationalen Einsicht, um den peinlichen Schritt zu allmählich sich immer steigernder Loslösung zu vollziehen. Er wird oft genug nicht getan! Der paradoxe Satz, Lebenshilfe bestehe zu einem guten Teil darin, daß Lebenshilfe entzogen wird, verliert seinen scheinbaren Widerspruch durch die klare Erkenntnis, daß wir eben darüber, was eigentlich Lebenshilfe ist, trotz allem immer noch im Dunkel tappen. In sehr peinlichen Formen wirkt sich oft eine übermäßige Lebenshilfe bei dem heranwachsenden Menschen aus. Wem eben alle Selbständigkeit und die damit verbundene Unannehmlichkeit erspart wird und vielleicht aus Gründen irgendwelcher Krankheit erspart werden mußte, in dessen Gemüt werden recht gefährliche Regungen eines sonderbar verkrampften Egoismus lebendig. Es kommt dann der ganze Komplex der kindlichen Hysterie ans Tageslicht, deren Bekämpfung so über-

aus schwierig und deren Verbreitung, wie es scheint, in fortwährender Zunahme begriffen ist. Der Umstand, daß einzige Kinder in dieser Hinsicht am meisten gefährdet sind, tritt auf der ganzen Erde von Tag zu Tag mehr ins Blickfeld. Das Problem der Familie, des Verhältnisses der Eltern zum Kinde, besonders dem einzigen, wird unter dem Druck wirtschaftlicher Verhältnisse, der sich schließlich so oder so überall geltend macht, mehr und mehr dahin führen, daß diese Hysterie der Kinder, denen dann eine solche der Eltern parallel läuft, als ein neues erschreckendes Moment zu dem ganzen hier angeführten Zusammenhang hinzutritt. Diese Schwierigkeit greift auch auf die Schulen über. Es soll nicht gerade leicht sein, eine Klasse von Schülern zu unterrichten, die samt und sonders nur „Einlinge" sind. Ob und wie dieser Not entronnen werden kann und soll, das darf in diesem engen Rahmen nicht Aufgabe der Betrachtung sein. Hier handelt es sich darum, nur einmal darauf hinzuweisen, daß die geforderte Lebenshilfe ein höchst verantwortungsvolles und dunkles Unternehmen ist.

Wir sprachen von einer Diktatur des Arztes. Es heißt das soviel, daß eben die Umgebung des Kindes solange ausgeschaltet wird, wie der Fachmann zu sprechen hat. Sieht man nun von dem Fall der Krankheit ab und geht zu denjenigen Verhältnissen über, die noch als gesunde bezeichnet werden können, so mag alsdann die tatsächliche Behandlung des jungen Individuums eine leichtere sein und wenigstens den Fachmann nicht als gegenwärtig zu beschäftigen haben. Das Problem aber „Erziehung als Lebenshilfe" wird dadurch nur noch verwickelter, und die Frage, ist Erziehung wirklich überall Lebenshilfe, wird hier erst eine dringende. Wir sehen dabei von denjenigen Fällen einer sogenannten Erziehung ab, die auch für das blödeste Auge keine Lebenshilfe mehr bedeutet. Von Zeit zu Zeit geht durch die Presse die Nachricht von grauenhaften Mißhandlungen von Kindern. Die Gesellschaft pflegt sich dann einen Augenblick zu beunruhigen, der Staat steht diesen Fällen mit einer befremdlichen Kühle gegenüber. Sie dürfen weiterhin ausgeschaltet werden, damit nicht allgemeinere Linien durch die Betrachtung dieser verhältnismäßig seltenen Schrecklichkeiten verdunkelt werden. Immerhin stehen sie mit dem, was gesagt werden soll, insofern in Verbindung, als es sich da stets um einen schweren Egoismus von seiten der „Erziehungsberechtigten" handelt, der allerdings dann durch seine erschreckende Form besonders aufzufallen pflegt. Es fragt sich, wieweit denn elterlicher Egoismus in der Tat in die Erziehung insofern eingreift, als er nicht mehr erlaubt, daß sie noch Hilfe genannt werde.

Bevor ein solcher Egoismus der Erziehungsberechtigten bzw. der zur Erziehung herangezogenen Personen vom Standpunkt irgendeiner Moral her verurteilt wird, dürfte die Frage am Platze sein, ob und inwieweit

ein solcher Egoismus vielleicht doch nötig ist? Er ist nötig! Es ist nicht zu leugnen, daß die Welt des heranwachsenden Menschen eine andere ist als die der Erwachsenen. Bis zu einem gewissen Grade hat das biogenetische Grundgesetz in der Tat hier eine gewisse Berechtigung. Der heranwachsende Mensch ist eben nicht der der Zivilisation, in die wir uns alle notgedrungen mit mehr oder minder Vorteil oder Schädigung eingefügt haben. In gewissem Maße ist der heranwachsende Mensch ein primitiver, der erst sehr allmählich sich mit den „Errungenschaften" abfindet, in die er hineingestellt wurde. Es kann dahin kommen, daß nicht nur im Hause, sondern auch in der Schule oder an irgendwelchen Anstalten der heranwachsende junge Mensch den Erwachsenen vergewaltigt. Es ist vielleicht kaum nötig, dafür Beispiele zu bringen, aber ich möchte die schlaflosen Nächte nicht statistisch festgestellt sehen, die notwendig wurden, um alle Kinder der Welt hochzubringen. Gewiß ist Mutterliebe etwas Wundervolles, aber das Maß der Beeinträchtigung, die aus den gewalttätig sich auswirkenden Bedürfnissen und Naturtrieben der Kinder entspringt, wird ungern betrachtet. Es ist nicht Sache der Menschen, im Zustand des Problems zu leben oder, wenn man will, die Kehrseite aller Dinge anzusehen.

Nicht so greifbare, aber doch ganz ähnliche Verhältnisse liegen beim Vater und beim Lehrer vor.

Auch beim Vater kollidiert die Welt des Kindes oft sehr stark mit der seinen und macht eine Abwehr nötig, um ihn, seine Persönlichkeit und seinen Beruf vor Zerstörung zu schützen. Dieses Moment ist etwas besser bekannt. Auch beim Lehrer in irgend welcher öffentlichen Schule oder erst recht beim Erzieher in öffentlichen Instituten ist es durchaus notwendig, daß er sich selbst gegen die Jugend verteidige. Gemeint ist damit nicht die Aufrechterhaltung einer gehörigen Disziplin, sondern der geeignete Widerstand gegen die zermürbende Tätigkeit selbst. Eine Gemeinschaft von Kindern, die unterrichtet oder gar erzogen werden sollen, ist eine Quelle nervöser Anstrengungen, die keineswegs gering einzuschätzen ist. Wir wissen genug von Frauen, die in Kindergärten, von Pflegern, die in Psychopathenheimen, von Lehrern an öffentlichen Schulen, die gerade bei der erforderlichen freiheitlichen Behandlung der Jugend, d. h. also, wenn man deren inneren Antrieben genügenden Spielraum läßt, schließlich völlig versagen und zwar nur, weil sie durch ihre Arbeit selbst ausgelaugt wurden.

Über diese berechtigte Abwehr hinaus gibt es aber noch weit verbreitet Verhaltungsweisen von Eltern und Erziehern, die nicht als Lebenshilfe angesprochen werden können, sondern als purer Egoismus. Es gibt von seiten der Mütter eine Hingabe an Zärtlichkeit und Liebe, die zu schweren Schädigungen führen kann. Noch nicht einmal der Einwand,

diese Frauen seien nicht gehörig unterrichtet über die Gefährlichkeit einer solchen Behandlung, entschuldigt ausreichend, denn jeder, der mit dem Leben nur einigermaßen zu tun hat, kann sich gar nicht selten davon überzeugen, daß es sich um ein skrupelloses Nachgeben den Instinkten der Affenliebe gegenüber handelt, auch wenn deren Schädlichkeit genügend bekannt ist. Dergleichen kommt auch beim Vater vor! Bei ihm ist aber auf der anderen Seite auch ein wahlloses Nachgeben männlichen Herrschaftsgelüsten gegenüber nicht selten deutlich erkennbar. Selbst die Belehrung, daß ein solcher Mangel an Selbsterziehung von Übel sei, kann in vielen Fällen durchaus wirkungslos bleiben, von eigentlich sadistischen Anflügen ganz zu schweigen.

Noch schwieriger wird das Problem „Erziehung als Lebenshilfe" überall da, wo die Eltern irgendein Absolutes schätzen, in das sie ihr Kind um jeden Preis hineinzuzwängen sich für verpflichtet halten. Dieses Absolute braucht keineswegs ein metaphysisches zu sein. Schon das gewalttätige Hineinpressen in die landesübliche Zivilisation kann mit einer eigentümlich starren unabänderlichen Härte geschehen. Gewiß ist die Erziehung zu Sauberkeit, zu annehmbaren Umgangsformen und dergleichen durchaus nötig, denn diese Art von Zivilisation ist die Grundlage, auf der schließlich alle menschliche Gemeinschaft ruht. Wo aber dieses Erziehungsziel über alle anderen gesetzt wird, besonders aber über die tiefen Instinkte der Kindesseele, ist sie keine Lebenshilfe mehr. Noch deutlicher wird dasselbe Verhalten, wo es sich um die gewalttätige Einpressung in die Lebensformen einer gewissen Gesellschaftsschicht handelt. Es kann da kommen, daß, weil die Zugehörigkeit zu dieser Gesellschaftsschicht für eine absolute Notwendigkeit erklärt wird, hinter der alles andere zurückzustehen hat, eigentümliche Verkrampfungen gezüchtet werden, die man wirklich als Lebenshilfe nicht mehr ansprechen kann.

Dasselbe tritt vielleicht in erhöhtem Maße auf, wenn es sich um die Hineinpressung in bestimmte weltanschauliche Ideen handelt, politische wie religiöse. „Wer die Jugend hat, hat auch die Zukunft!" Es nützt nichts, dauernd hervorzuheben, daß die Jugend nicht dazu da ist, um später einmal einer bestimmten politischen Richtung oder Konfession zu dienen, sondern daß sie ihre eigenen Rechte hat. Meistenteils ist ja die Annahme die, daß die von Partei oder Konfession vermittelten Grundsätze im Leben später einmal eine gewisse Hilfe bedeuten werden. Bei dieser Denkweise kann es dahin kommen, daß durch langsame Gewöhnung, durch eine gewisse List oder gar Gewalttätigkeit Überzeugungen eingeprägt werden, die dann später in der Tat einmal eine Art von moralischer Achse hergeben können. Dabei ist vergessen, daß es entweder zu Kämpfen kommen kann, wenn das betreffende Individuum erst erwacht ist, die einen höchst bedrohlichen Charakter tragen und, wenn sie siegreich überwunden

werden, doch schwere Narben hinterlassen, daß andererseits aber, wenn vollständige Unterwerfung stattfindet, gar nicht ermessen werden kann, von welchen Verkümmerungen diese begleitet sind. Es ist das so, als ob man ein von körperlichen Bewegungsinstinkten angetriebenes Kind in einen Kasten sperren wollte, in dem es ziemlich unbeweglich verharren müßte. Daß sich dabei erhebliche Störungen ergeben werden, ist klar. Was aber hier vom körperlichen Gebiet gilt, gilt gerade so gut vom seelischen.

Man wird heutzutage sehr häufig die Weisung finden, daß die Erziehung zwar in einem bestimmten Geiste vor sich zu gehen habe, aber genau Rücksicht nehmen müsse auf die individuellen Bedingungen des Erzogenen. Es ist klar, daß in dieser Forderung die einzige Lösung gesehen werden kann für die hier angeregten Lebensprobleme. Eine solche Lösung ist aber theoretisch wie praktisch überaus schwierig. Wie schon gesagt, wissen wir sehr wenig von den tieferen Bedingungen der Lebensalter, und vielleicht noch weniger von jenen des Einzelindividuums. Und selbst wenn diese Bedingungen allen bekannt wären, so würde es dennoch sehr schwer sein, ihnen zu genügen wegen des unendlichen Ausmaßes der Hemmungen, die von der Umwelt herrühren, und wegen des nicht unbeträchtlichen Ausmaßes der Hemmungen, die in den Erziehern selbst liegen. Trotzdem ist ein anderer Ausweg nicht zu entdecken, mag auch der Geist eines Hauses oder einer Schule noch so farblos und unbestimmt sein, irgendeiner wird doch immer das Kind umwehen. Es völlig sich selbst zu überlassen und seiner freien Entwicklung, ist eine Unmöglichkeit.

Alledem gegenüber ist ganz klar, daß es zu einer Erziehung der Erziehenden kommen muß. Der Erziehende ist infolge der „Reifung", die man bei ihm als vollzogene voraussetzen muß, ohnehin schon ein Mensch, der leicht einer gewissen Erstarrung verfällt. Hier aber handelt es sich um Elastizität! Es ist daher selbstverständlich, daß eine eigentümliche Mischung von Festigkeit und Bewegungsfähigkeit auf Grund von tiefer Einfühlung und klaren Einsichten die einzige Rettung bedeuten kann. Aber selbst wenn diese vorhanden sind, ist damit die Masse der Schwierigkeiten keineswegs beseitigt. Aus der schon zur Genüge betonten Verflochtenheit aller mit allen ergibt sich, daß die Ziele, die dem einzelnen Erzieher vorschweben, von ihm selbst gar nicht erreicht werden können. Es taucht die neue Forderung auf, die Paul Oestreich oft umschrieben hat, daß eine gewisse Religiosierung eintreten müsse, die die Hingabe an das große Ganze wie an den einzelnen, der hineingeboren wurde, gewährleistet. Es ist freilich zu fordern, daß diese Religiosierung nicht auf eine müde verzichtende Betrachtung und Duldung allen möglichen Übels hinausläuft, sondern eine starke, zum Eingriff, zur Tat geneigte sei. Die „frohe Tat" auf dem Boden einer hohen Überzeugung, sie ist erst eigentlich Religion.

Bildung als Weg zur Totalität [1])

Von Martin Weise

Wo immer Bildung in ihrem eigentlichen Wesen erfaßt wurde, ist sie als personale Ganzheit inmitten und gegenüber einer unendlichen Vielheit von Lebensformen und Sinngebilden erkannt worden. Menschen und Zeiten, die dem Wachstumsvorgange leiblich-seelisch-geistigen Lebens nicht schauend-erkennend gegenüberzutreten vermochten, wußten um diese persönliche Ganzheit noch nicht. Bildung war ihnen bestenfalls unreflektiert gelebtes Leben, nicht aber Gegenstand und Aufgabe. Und Menschen und Zeiten, die das Gefühl für den Zusammenhang der einzelnen Lebensäußerungen und Geistesoffenbarungen mit einem alles bewegenden und richtenden Einheitsgrunde des Lebens verloren hatten, konnten zuweilen vergessen, daß Bildung — als Werden und als Zustand — aus einem gegliederten Ganzen heraus zu einem gegliederten Ganzen hinstrebt. Bildung löste sich ihnen auf in eine Summe nebengeordneter oder doch nur lose miteinander verknüpfter Leistungen, Erkenntnisse, Inhalte oder vereinseitigte sich ihnen zu bloßem Wissen, bloßem Können, bloßem Sein. Der Enzyklopädist und der Spezialist stehen als Ausballungen solchen gebrochenen oder zerfaserten Lebensstromes vor uns.

Wir wissen heute, daß der abendländische Mensch erst seit der Renaissance, seitdem er sich selbst entdeckte und bewußt der Welt gegenüberstellt, Bildung als Tatsache und als Problem zu erfassen beginnt. Im deutschen Klassizismus hat dann die Selbsterkenntnis der Bildung einen gewissen Höhepunkt und Abschluß gefunden. In zwei Formen ist damals Bildung geschaut worden: im Gleichnis des Kunstwerkes als Einklang von Gehalt und Form und im Gleichnis des Organismus als Verwirklichung des eingeborenen und doch auch aufgegebenen Zweckzusammenhanges innerhalb einer biologischen Einheit. Beide Bilder, das des Kunstwerkes und das des Organismus, beruhen auf dem Erlebnis der geschlossenen Form, einer Ganzheit, die als Summe einzelner Teile nicht zu verstehen ist, sondern die sinnvolle Beziehung aller Teile untereinander und zur Idee des Ganzen voraussetzt. Mögen hier, wie z. B. bei Goethe, die biologisch-organischen, dort, wie z. B. bei Schiller und Wilhelm von Humboldt, die ästhetischen Formprinzipien vorwalten oder sich beide Denkweisen miteinander verschlingen: in den Gleichnissen des Kunstwerkes und des Organismus hat sich den deutschen Klassikern das Wesen der Bildung am treffendsten dargestellt.

[1]) Dieser Aufsatz greift stellenweise Gedanken auf, die ich in meinem Buche „Paul Oestreich und die Entschiedene Schulreform" (Dürr-Leipzig) entwickelt habe.

In unserer Zeit erhebt Paul Oestreich, der Führer der Entschiedenen Schulreformer, erneut und nachdrücklich den Ruf nach personaler Ganzheit, nach Totalität. „Der totale Mensch ist das Ziel der Erziehung." „Persönlich-volklich-menschheitliche Totalitätserziehung! ist der Zeiten Zukunftsprogramm." „Aus dem Sackgassenmarsch kommen wir nur heraus durch die entschlossen rückhaltlose Selbstbindung des durch sein produktives Wachsen zur Totalität autonom gewordenen Menschen." „Erziehung jedes Menschen und jedes Volkes zu seiner Totalität in der universalen Totalität." „Gebildet ist, wer den wohlausgerüsteten Willen zu seiner idealen Totalität in der von der Zeitreife geforderten höchstentwickelten Totalität des Volkes und der Menschheit betätigt." Solche Aussprüche ließen sich vermehren. Wie ist der Weg zu solcher Totalität möglich? Deckt sich das Ganzheitsideal Oestreichs mit dem des Klassizismus, beruht es auf denselben Bildern des Kunstwerkes, als der schönen Form, oder des zweckbestimmten Organismus, als der „geprägten Form, die lebend sich entwickelt"?

Oestreich ist überzeugt von der Urgewalt des Lebensstromes, der in allem Menschlichen von Ewigkeit her fließt. In immer neuen Zusammenballungen schafft er sich aus eigener Mutterkraft seine Gestaltungen, jede einmalig-einzigartig und doch auch im tiefsten verwandt mit allen anderen. Im Augenblicke der Geburt ist der Mensch bereits begrenzt und doch noch voll reicher Möglichkeiten, ein anderer zu werden, als er tatsächlich geworden ist. Nicht kann aus jedem alles werden. Maß und Art seiner Kräfte binden ihn an unüberschreitbare Linien. Aber innerhalb dieser verbleiben ihm unübersehbare Möglichkeiten. Vom Augenblicke der Geburt an entwickelt sich der Mensch, vorbestimmt und doch auch frei, wächst er, formt er sich und wird er geformt. Von den unermeßlichen Möglichkeiten personaler Lebensgestaltung wird immer nur eine einzige Wirklichkeit. Sie ist sein Schicksal und seine Leistung, die Tatsache, womit er sich abfinden muß, und sein Werk, das ihm zu vollbringen aufgegeben ist. Vitalität, bei Oestreich eine aus dem Biologischen aufsteigende und nach dem Geistigen sich streckende Lebenskraft, womit der Mensch sich regt, das Leben in sich hineinzieht, es bändigt, beherrscht, sich selbst bezwingt, seine Höchstgestalt und das höchste Leben aller ersehnt, erkämpft und im Idealfalle gewinnt — diese Vitalität flackert matt oder schlägt hoch in jedem. Lebensumstände, Erzieher und Erziehungseinrichtungen, wecken, üben, steigern die anfangs schlummernden Anlagen, Kraftrichtungen, Kraftmaße oder hemmen, vernichten sie ganz oder teilweise. So vollzieht sich Menschenformung als „Funktion der Anlagen und der Lebensumstände". Mit den Mitteln logischen Denkens unaufhebbare Widersprüche sehen wir bei diesem Formungsvorgange sich lösen. Der schicksalhaft vorgeformte Mensch findet erst in diesem „Selbstgestaltungsringen"

seine Form, „seines Wesens Klang", sich selbst. Und der andere: Alle Lebensregungen des Werdenden geschehen von Anfang an aus seinem Lebensganzen heraus, aber seine Ganzheit bleibt dennoch auch ewige Aufgabe, nie erreichtes Ziel. Anders gesagt: Das Ich, das der Mensch vom Augenblicke der Geburt an ist, muß er in einem höheren Sinne erst werden. Die Ganzheit, die er vom ersten Lebenstage an darstellt, muß er sich in tieferer Bedeutung erst ringend erobern. Und nur sofern und soweit der Mensch auf seines Lebens Gange sich selbst und seine Ganzheit findet, erwirbt er Bildung und darf er gebildet heißen. So zeigt sich uns der Weg der Bildung als der Aufstieg von keimhafter Gebundenheit durch die Betätigung eingeborener Lebenskraft und durch die erziehende Kraft der Umwelt zu persönlicher und — wie wir noch sehen werden — überpersönlicher Ganzheit.

Was bedeutet solche Ganzheit inhaltlich? —

Zuvörderst Körper-, Geist-, Seelen-Ganzheit! Alle wertvollen Leibes-, Geistes- und Seelenkräfte sollen zu der ihnen möglichen Höhe emporgebildet, keine der anderen geopfert werden. „Wir aber, die wir immer vom Menschen aus und zum Menschen hin denken, wir trennen nicht Körper, Geist und Seele, wir polieren sie nicht einzeln, wir verlangen vielmehr eine Jugendbildung, die nie über Teilen und Funktionen das Ganze vergißt, ein produktives Jugendleben, in dem sich Arbeit und Gymnastik ergänzen." Totalitätserziehung will darüber hinaus individual-soziale Ganzheit. Menschen sollen erzogen werden, in denen der Eigenwille durch den Willen zur Gemeinschaft gebunden ist, Menschen, die den eigenen Machtwillen mit dem Willen zur Hingabe an die Gemeinschaft immer aufs neue in ein dynamisches Gleichgewicht zu bringen versuchen. Auch dabei darf es nicht bleiben. Der Ganzheitsdrang führt aus dem Kreise menschlicher Beziehungen ins Reich der Gegenstände, Güter und Werte, zur Lebensganzheit, die alle und alles umschließt. Der totale Mensch in diesem weiteren Sinne ist mit der Welt der Dinge und Güter so verknüpft, daß er weder von ihrer Macht erdrückt, also ihr Knecht wird, noch die Ehrfurcht vor ihnen verliert. Herrschende und hingebende Seelenhaltung bekunden sich in seinen Beziehungen zu den Dingen, Gütern und Werten, so daß der Umgang mit ihnen sowohl erfüllend für den Menschen wie für die Dinge wird. Der zu solcher Ganzheit strebende Mensch wird nicht in das Reich des Geistig-Seelischen flüchten. Er hält Verbindung mit dem Reiche der Güter und Dinge, begibt sich ihnen gegenüber nicht in Abwehrstellung, erschrickt nicht vor ihrer Macht, lehnt sie nicht als seelenmordende Erzeugnisse der Zivilisation ab, sondern tritt in ihren Machtkreis, sucht sie zu Bundesgenossen zu gewinnen, mit ihrer Hilfe das Dasein besser, d. h. sittlicher zu gestalten und sie dadurch zu beseelen und zu adeln. Und endlich: kosmisch-religiöse Ganzheit! Der zu

ihr emporgewachsene Mensch muß alle Not der Menschheit mitleiden, sich ihr mitverantwortlich wissen und überall und jederzeit in der Diesseitswelt dem Ewigen zum Durchbruch verhelfen. „Durch den lebendigen, welt-, lebensbewußten Menschen strömen die Kraftlinien aller Polaritäten, er ist in allem mitschuldig, mitleidend, mitverantwortlich." „Er darf nicht Stück sein, sondern muß Selbstsehnsucht und Weltsehnsucht in sich summen, singen und brausen hören, die kosmische Melodie! Um der Welt willen muß jeder ein Ganzer zu werden suchen, daß er zur Gemeinschaft fähig, daß er Kulturmensch, ‚Welt'mensch werde."

Ganzheit solcher Art läßt sich nicht mit dem Gleichnis des Kunstwerkes begreifen. Sie ist nicht restloser Einklang von Gehalt und Form, nicht Harmonie der Einzelkräfte, nicht vollendetes Gleichgewicht der Strebungen, nicht Persönlichkeitsideal im individualistischen Sinne.

Ist sie dem Bilde des Organismus gemäß? Es ist nicht zu verkennen, daß Oestreichs Totalitätsbegriff manche Züge organologischen Denkens aufweist. In dem Auftrieb von Stufe zu Stufe, in dem Aufstreben aus einem dumpfen und unbewußten Zustand zu einem immer klareren, bewußteren, von einer erreichten Ganzheit zu einer solchen höherer Ordnung ist ein teleologischer Grundtrieb wirksam, der allem organischen Leben innewohnt. Wir finden ihn auch im Bildungsvorgange mächtig. Wie im Organismus, so entfaltet sich auch in dem geistigen Formungsprozeß, den wir Bildung nennen, das Lebendige in einem unaufhörlichen Wechsel von Bewegung und Gegenbewegung, von Spannung und Lösung, in einer rhythmischen Folge von Einatmen und Ausatmen, Aufnehmen und Abstoßen, Tun und Ruhen. Sofern man die sich darin offenbarende Lebenskraft Vitalität nennt, darf freilich nicht übersehen werden, daß die im Bildungsvorgange wirkende Vitalität in das Geistige, in das Reich des Sinnes, des Wertes, des Ideales, der Idee treibt. Daß sie über das Leben hinaus, gerade Mehr-als-Leben will und auf eine Ganzheit gerichtet ist, die weit über die Ganzheit des biologischen Lebenszusammenhanges greift. „Entschiedene Schulreform ist Streben nach der Totalität — von Mensch, Gesellschaft, Welt — aus dem Wundsein für die Inkongruenz von Muß und Ist, von Wille und Tat, von Leben und Sehnsucht." Gerade dann erst ist Totalität in Oestreichs Sinne erreicht, wenn der Mensch das vor und unter und über allem Irdisch-lebendigen ruhende Ewige, den Seinsgrund aller Dinge, das Absolute als Wahrheit und Gebot erlebt und von ihm aus das Einzelne, das Alltägliche sieht und tut. Der so vom Ewigkeitserlebnis beschwingte Mensch lebt in anderer Weise aus dem Ganzen heraus und nach dem Ganzen hin als der zweckbestimmte Organismus oder der Mensch, der das Leben in sich und um sich zur höchsten Schönheit, zum Kunstwerk vollenden will. Er weiß alles durch geheime Fäden mit einem

tiefsten Lebenskern verbunden. Er sucht diese Fäden, wo sie zerrissen sind, neu zu knüpfen, wo sie zu zerreißen drohen, zu festigen. Oestreich nennt den letzten Bezugspunkt, in dem sich alles einen soll, das „wunde Gewissen", das „Absolute", wohl auch — recht verstanden! — „Gott" und den aus solchem Ewigkeitserlebnis fließenden Gestaltungsdrang die „Religiosierung des Daseins". Und der heißt ihm erst „totaler Mensch", der aus dem „wunden Gewissen", aus dem Gottesfunken in der eigenen Brust das Alltägliche liebend und sich ihm hingebend heiligt. „Verlaßt euch nicht auf Mechanismen ... Wahlrechtskampf, politische, soziale Organisationsarbeit, alles kann ... wirksam sein, es ist es nur, wenn es geschieht aus wundem Gewissen heraus, aus Menschenliebe, Weltangst und Weltsehnsucht! Der sozialistische Politiker als Regierender wird Klopffechter und Betrüger, der Schulreformer Streber, der Sozialarzt Honorarschinder, der Eugeniker bestenfalls Menschentierkörer, wenn nicht das ‚Göttliche' in allem Tun sich auslebt, das ‚wunde Gewissen' bewußt, religiös innig und schließlich unbewußt — selbstverständlich." Der Totalitätsmensch in diesem Sinne ist der zutiefst religiöse Mensch. Von ihm spricht Oestreich die visionären Worte: „Und alle Grenze der Endlichkeit weicht dem Wanderer ins Unendliche wieder, wenn er zu seiner Totalität aufbricht! Sie ist Ausstrahlung in das Weltall, Einstrahlung des Unendlichen! Alle Erlösungen der Religionen sammeln sich in der Totalität."

So soll der Weg der Bildung zu einer Ganzheit führen, die nicht ist schöne Harmonie — sondern spannungerfüllte Bewegung, nicht stoffliche Fülle (Enzyklopädismus) — sondern Intensität, nicht Weite (Universalismus) — sondern Tiefe, nicht nur Höchstleistung auf einem Zweige (Spezialismus) — sondern Alliebe, nicht höchste Zweckmäßigkeit — sondern weltumspannende Religiosität. Ob sie dem Menschen jemals beschieden ist? — Sie war zu allen Zeiten beides: Tatsache und ungelöste Aufgabe, Gnade und Leistung. Daß sie auch heute und morgen als Aufgabe begriffen und als Leistung versucht werde, darum geht die Agitation dieses Volksbildungsagitators Oestreich.

Vitalität und Produktivität — die beiden Grundpfeiler in Paul Oestreichs Lebens- und Lehrgebäude

Zugleich ein Versuch einer Bildungstheorie dieses Pädagogen

Von Otto Tacke, Stettin

Im Anfang war die Tat. Goethe

Paul Oestreich bringt aus der väterlichen Tischlerwerkstatt, der er entstammt, den Drang zur Werktätigkeit und zu greifbaren Arbeitsergebnissen

als ein ursprüngliches Erbteil, das nicht erst „erdacht" zu werden brauchte, mit. Daß er sich dieser lebenszugewandten Schaffensfreudigkeit nicht entfremdete aus sozialem Geltungsbetrieb — wie zahllose andere aufsteigende Naturen — oder aus Behauptungsschwäche gegenüber der ihn umgebenden Tradition seiner Kollegen, dafür sorgte seine sichtlich ganz ungebrochene Instinktsicherheit. Er war noch mit Abschluß seiner Studienzeit „ungebildet" genug, um sich gegen alle nur begriffliche Haarspalterei zur Wehr zu setzen, sobald sie gegen Lebensgesetzlichkeiten verstieß und soweit sie einer anlagegegebenen „vita contemplativa" entsprang. Ihn, den ausgesprochenen Aktivisten, hat die Wahl seiner naturwissenschaftlichen Arbeitsgebiete zweifellos, wie sie aus dem gleichen Instinkt vollzogen wurde, aufs glücklichste vor der reinen Vergeistung, in die ihn die Mathematikstudien hätten emportreiben können, bewahrt. Aber noch ein Glückszufall mußte zu den Anlagebedingungen hinzutreten, wenn wir Zeitgenossen das Schauspiel einer ganz reinen Wiedergeburt der Lebenspädagogik miterleben sollten — die es seit Pestalozzi nicht gegeben hatte — die Zeitumstände mußten den unterdrückten Tendenzen einer im grundsätzlichen anderen Auffassung der Pädagogik die Möglichkeit schaffen, sich durchzuarbeiten bis ans Tageslicht der Erziehungsbewegung. Bei aller Achtung vor Oestreichs triebhaften Sicherheit im Abstoßen aller wesensfremden Einflüsse, kann ich diesen Faktor der Zeitgeschehnisse nicht gering einschätzen: ohne die soziale und politische Umstellung unserer gesamten Verhältnisse in und nach dem Kriege wäre Paul Oestreich wahrscheinlich in der Bahn des Kreises um Theodor Barth weitergeschritten als Politiker, hätte aber, eben wieder mit der feinen Witterung für die Lebenserfordernisse, die ihn auszeichnete, nicht daran gedacht, in seinem eigentlichen Beruf die Lebenskräfte entbinden zu können. Anders als Pestalozzi wäre ihm die reine pädagogische Leistung als Kraftverschwendung erschienen, und er hätte seine Vitalität da eingeschaltet, wo er hoffen konnte, durch sie Wirkungen zu erzielen. Seine Lebensform wäre als die politisch-pädagogische zu bestimmen, nicht als die soziale. Als nun die breiten, werktätigen Massen, seine Brüder, — denn nie hat er sich besser gedünkt als sie, nie hat ihm Standesdünkel Ersatz sein müssen für eigenes Geltungsbewußtsein, wie so oft den Kollegen seiner Kaste — ihren Anspruch an die Leitung der gesellschaftlichen Angelegenheiten anmeldeten und ihre Weltschau mit den konkreten Gegebenheiten hineinprojizierten in die ganz anders geartete humanistische Erziehungs- und Schulwissenschaft, da schlug seine Stunde: als ihr Anwalt trat er der lebensentfremdeten Oberlehrerschaft entgegen und konzipierte die noch sehr „bürgerlich-liberale", wie er heute selbst sagt, elastische Einheitsschule, die dennoch uns ältesten Mitgängern von 1919 eine unglaubliche Revolutionierung anzukünden schien. Nun erlebte er seine, wie ich persönlich glaube, größte Zeit. Als wirk-

licher Volksmann und Volksredner ganz großen Ausmaßes wurde er überall in Deutschland der begeisterte Verkünder des Sehnens der arbeitenden Schichten, denen er aus seiner Fachkenntnis bewies, was sie nur instinktiv fühlten, daß die Erziehungs- und Bildungsziele, denen man die höheren Schichten zuführte, nicht Werte an sich seien, sondern Klassenherrschaftsmaßnahmen. Er zersetzte, immer in Brand, mit der Beredsamkeit des Bußpredigers die Ideologien von der objektiven Wissenschaft, der allgemeinen Bildung usw., und löste damit den Zuhörern die Zunge, die längst geahnt hatten, daß hier irgend etwas nicht stimme. Man kann begreifen, warum dieser Mann wie ein Teufel gehaßt wurde, begeifert von allen denen, deren Masken er herunterriß! Auch diese, von einem einzelnen geleistete gigantische Volksversammlungshetze war nur möglich auf der oben gezeigten Grundlage des Aktivisten. Wie in der Kolberger Werkstatt die Späne, so flogen nun hier die Gedankensplitter — der Aufbau der „Reden" hat mit Recht vielfach den Anhängern alter akademischer Beredsamkeit den Vorwurf nahegelegt, Oestreich habe doch gar nichts Neues gesagt, er wiederhole sich unverantwortlich, — sie hatten ja kein Organ für diese Art der ganz religiösen, verzückten Zungenrederei, die ihren Gegner gerade den meist von ihnen so angepriesenen ersten Christen oder Reformatoren an die Seite rückte! Wie der Lärm der Tischlerarbeit Wesensmerkmal ist, so liebte Oestreich — nicht die stille Stube, wie der zur Sinniererei neigende, kontemplative Schuster — sondern die Versammlungsräume mit ihrer Bewegtheit und, sagen wir es ruhig, ihrem Betrieb. Nicht durch langsam aufbauende, die Gedanken zusammennähende, bedächtige Arbeit konnte er seinen Einfluß geltend machen, nein, im Kampfe mit dem Widerstand der Materie, die sich nur widerstrebend biegen und formen läßt und ihren Unwillen durch Knurren und Surren kundgibt; selbst schreiend, um sich durchzusetzen, wie um sich in Schwung zu erhalten, so gewann er seine unausgesetzten Siege. Ich habe in den vielen Dutzenden von Versammlungen, die ich unter seiner Führung mitmachte, nicht eine einzige in Erinnerung, in der er nicht schließlich den „Widerstand der stumpfen Welt besiegt" hätte: ich glaube an seinen untrüglichen Instinkt, der ihn so lange weiterreden läßt, bis er bei seinen Hörern den Weichheitsgrad erreicht hat, der ihm die Biegearbeit ermöglicht. Wo so unerhörte Lebenskraft kreist, da ergibt sich schließlich der nicht böswillig verhärtete Hörer dem Phänomen dieser Vitalität, weil wir ja alle im Grunde danach hungern, volles Menschentum zu sehen, zu spüren, ja zu erleiden. Aber auch produktiv war Oestreich in jeder seiner Ansprachen, weil nie ein Wort aus seinem Munde geht, das nicht unmittelbar vor der Entsendung in dem stets weißglühenden Ofen der persönlichsten Ergriffenheit mindestens wieder eingeschmolzen ist, so daß der mitergriffene Zuschauer den Augenblick der Formgebung mit-

schaut. Zuzugeben ist, daß diese Art der Produktivität nicht die einzige ist, die wir im geistigen Leben kennen, aber sicher diejenige, die in Gesellschaft die stärkste Wirkung tut. Immerhin liegt aber in dieser Art der Beredsamkeit eine Gefahr für die Dauerhaftigkeit des Erfolges innerhalb derselben Kreise! Wer nur aufgerüttelt werden will, aber nicht zur „Metanoia" fortschreiten, der Philister, wird bald eine Abnahme der Oestreichschen Wirkungsmittel feststellen. Und so sehen wir das schmerzliche, mich immer tragisch berührende Schauspiel, daß diese höchste Aktivität und Produktivität nicht fortzeugend Gutes gebiert, wenigstens bei der überwiegenden Zahl der Hörer, sondern gerade da ohne Erfolg bleibt, wo sie ihn am heißesten begehrt. Die Tragik im Leben dieses Mannes verschärft sich noch dadurch, daß er in seiner Unbestechlichkeit aus Instinkt und Überzeugung außerstande ist, Konzessionen zu machen, infolgedessen sich schließlich alle nicht hundertprozentigen Freunde, in erster Linie aber alle Nur-Taktiker vergrämt, ja verfeindet. So befreiend der Anblick eines nur auf sich gestellten Kämpfers ist, so unmöglich ist diese Stellung für den, der auch eine Organisation tragen will, vielleicht muß. Hier liegt m. E. die Erklärung für die Entwicklung, die der von Oestreich geschaffene Bund Entschiedener Schulreformer genommen hat, die ja aber augenblicklich nicht weiter zu beleuchten ist: Der Mann, das heißt hier auch zugleich das Werk!

Mensch ergründe die Welt und nicht die Bücher. Hebbel

Der mit den Realitäten des Lebens noch ganz zusammenhängende Tischlerssohn — fast kann man versucht sein, ihn *als Typus* mit jenem Volksmann in Palästina zu vergleichen — hat einen gesunden Widerwillen gegen die Zweidimensionalität des dialektischen Denkens (daher auch z. B. gegen den dogmatischen Marxismus, wenn er sich in Nicht-Handeln, statt in Aktivismus offenbart, wie nur zu oft in letzter Zeit!), er fühlt das unendliche Leben immer wieder zwischen den Rastern des Geistes durchrinnen. Noch in einer seiner letzten Publikationen, die mir zu Gesicht kamen, schrieb er hinsichtlich der Wissenschaft die bezeichnenden Worte: „Ist Wissenschaft ein Luxus, ist sie Begleitmusik, ist sie ein Motor? Wenn irgendwo, so ist man in der Pädagogik zu solcher Frage versucht. Und zu der Antwort: Gerade soweit ist sie Stein der Weisen, als sie aus ihrer Verhaftetheit im Lebendigen *zur Tat am Lebendigen drängt*, gerade soweit ein Phantommuseum, als sie aus der Lebenstotalität in die Begrenzungen flüchtend, mit rational-festen Begriffen *logisch operiert*, statt die vitale Begrifflichkeit der realen Gestalten und Begebnisse zu umfassen." Er führt in seine Bildungstheorie den prachtvoll hierher passenden Begriff der Impedanz (aus der Elektrizitätslehre, die ihm überhaupt als Bilderbuch naheliegt wegen ihrer „Entspannungen" und ihrer Dynamik) ein, mit dem er unnachahmlich deutlich

macht, wohin schließlich die begriffliche Geschäftigkeit führen muß. Ist nicht jedem von uns fühlbar, daß in unserem Bildungswesen ebenso wie in der Politik, der Kunst und vielen anderen Kulturgebieten „Abkehr von der Tiefe infolge der Fixigkeit und Momentanexistenz" herrscht? (Neue Erziehung 1927, S. 321.) Auch sein gefühlsstarker und daher suggestiver Begriff Totalität will zunächst nichts anderes besagen, als „die Forderung der Persönlichkeitsbildung, der Entwicklung der Einzeleigenart, nur in ihrer sozialen Gebundenheit und Verpflichtung" (so schon in N. E. 1921, S. 239), wird ihm aber immer problematischer (besonders auch in Beziehung auf den „Bund", der eine Totalität oder ein Betrieb sei, und der durch seine Vitalität den Beweis der ersteren erbringen müsse, s. N. E. 1924, S. 427), bis er 1927 (N. E. 241) einen besonderen Aufsatz der Klärung der „Problematik der Totalität" widmet. Die große Gegensätzlichkeit seiner Natur zu der der „führenden" Pädagogen Deutschlands, wie Prof. Spranger und Litt, beruht letztlich auf diesem Gegensatz der Typen. An ersteren schrieb Oestreich in einem offenen Brief (N. E. 1927, S. 665), daß „der Handelnde die Überzeugungen mehr im Blut als im Hirn zu tragen hat". Wir sehen auch hier wieder das Begriffspaar der vitalen Tatfreude mit der Betrachtung und Nur-Philosophie in Streit liegen.

Ich widerstehe hier der Versuchung, nun positiv aufzuzeigen, wie sich Vitalität und Produktivität, zusammengefaßt oft in den synthetischen Oberbegriff der Totalität, in Oestreichs Bildungstheorie Raum erobern, Schritt für Schritt, denn ich kann jetzt ja auf Martin Weises ausgezeichnete Arbeit „Paul Oestreich und die Entschiedene Schulreform" bei Dürr verweisen, aus der das einschlägige Kapitel auch in der N. E. 1927 (S. 762) abgedruckt ist. Es liegt auch mehr in der Richtung des bisherigen Gedankenganges dieses Aufsatzes, wenn ich die Genese von Oestreichs Bildungstheorie aus seinen eigenen „Erleidnissen" herleite.

Schon der Kolberger humanistische Gymnasiast hat unbewußt empfunden, wie die Vitalität und Produktivität seines Jungenslebens in Werkstatt und Abenteuererei in der Schule zu verkümmern gezwungen wurde, wie die wirklichen Lebenstriebe, anämisch und geil zu gleicher Zeit, mühselig vegetierten. Nach einer wilden Studentenzeit, die aber diese Naturkraft nicht zu brechen vermochte, trat der junge Lehrer als ein noch immer Verstehender vor seine Schüler: er hatte sich vor dem Vorbildlichwerden zu wahren gewußt aus der Ehrlichkeit seines Wesens heraus. Damit stellte er den Typus Lehrer an höheren Schulen dar, der in den Schülern Opfer einer falschen Erziehungsform erblickt und nun seine Aufgabe im wesentlichen darin sieht, die ärgsten Stöße, die die Maschine austeilt, mit dem eigenen Leibe aufzufangen. Schwärmerischer

Dank war der Lohn, solange nicht irgendwelche von außen hereingetragenen politischen Standpunkte die Jungens befangen machten. Aber in diesem Zeitpunkt ergab sich für Oestreich auch das positivere Ziel seiner Schulauffassung: die Schule aus einer Stätte der Unterdrückung der jugendlichen Vitalität und Produktivität zu einer solchen der Totalitätsmöglichkeit für alle werden zu lassen. Jetzt genügte ihm der Notname der elastischen Einheitsschule, der noch aus der Perspektive des Oberlehrers gewählt worden war, nicht mehr, sondern er fand die Bezeichnung, die nun mit seinem Namen in der Geschichte der Pädagogik der mannigfachsten Völker verbunden bleiben wird, den der Lebens- und Produktionsschule. Es würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, wenn ich auch nur versuchen wollte, die tragenden Gedanken dieses Komplexes zu entwickeln, dazu ist der Gedanke zu „total" (auch in dem etwas fragwürdigen Sinne, daß jeder sich etwas anderes unter dem Begriff im einzelnen vorstellt, gemäß seiner eigenen „Totalität"). Als knappste Formulierung gefällt mir noch immer diejenige aus dem Jahre 1924: „Die Schule soll immer mehr Stätte produktiver Aktivität werden, ganzmenschliche Werdensstätte. Darum ist uns ja das Tun des sozial Notwendigen wichtiger als das dialektische ‚Denken' (s. o.)."

Aber in dem Begriff der Produktionsschule klingt ja bereits die ganze Lebenssymphonie mit, die eben nicht vor den Toren der Schule halt machen soll, sondern deren Rhythmus mitbestimmen. So weitet sich die Schulreform, ganz ähnlich wie bei Pestalozzi, zur Lebens- und Gesellschaftsreform. Das Leben ist durch gesellschaftliche Mißstände, unter die natürlich die politischen Rückständigkeiten mitrechnen, um manche Lebenswerte gebracht. Wo kann sich aber gar bei proletarisierter Lebensweise, oder unter dem Zwange der Verzweckung der Menschenmaschinen Schaffenslust und -kraft regen? Muß nicht die Totalität, auf die jeder Anspruch hat, notleiden? Folglich vermischen sich für Oestreich die politischen Ziele innerhalb und außerhalb seines Volkes: wer jedem Volksgenossen die Möglichkeit seiner Totalität erstreiten will, allen Widerständen zum Trotz, der kann natürlich nicht innerhalb der Grenzpfähle halt machen, sondern muß auch für die Menschengemeinschaft im weitesten und vorurteilsfreiesten Sinne dieselben Gebote anerkennen. Jedem Volke seine arbeitsteilige Aufgabe für das allgemeine Wohl! Wie weit und alle Möglichkeiten einschließend dieser Rahmen ist, das habe ich nie so gespürt, wie in Toronto, auf der großen Weltkonferenz der „World Federation of Education Associations" im letzten Sommer, wo es mir ein leichtes war, alle die speziell amerikanischen oder ostasiatischen Erziehungsprobleme mit der Oestreichschen Ideologie mühelos und stets überzeugend für die Amerikaner bzw. Inder oder Japaner zu ent-

wirren oder zu vereinheitlichen. Ich hatte dort nicht zum ersten Male den Eindruck, daß Oestreichs Lehrgebäude die zeitangepaßte, den differenzierteren Menschen von heute entsprechende Wiedergeburt der weltumspannenden christlichen Lehre von der Gleichheit und Entwicklungsberufenheit aller Menschenkinder vor Gott darstellt, die sich freilich gerade gegen die heutige offizielle christliche Lehrgestaltung mit ihrem Bellizismus und Klassenkampf von oben kehren muß. Das Neue Leben und die für die Neuen Menschen nötigen Neuen Lehrer, die im Dienste einer Neuen Erziehung stehen, beweisen sie nicht deutlich genug, daß unserer Zeit in Paul Oestreich ein religiöses Führertalent beschert wurde, das das Bild von einer religiosierten Kultur, die, voller Lebensbejahung und -neuwertung, schaffendes Leben zeugt, im brünstigen Herzen trägt?

Aussprache

Pädagogik eine „Wissenschaft"?

Als Leser Ihrer Zeitschrift „Philosophie und Leben" erlaube ich mir, mich mit folgenden Zeilen an Sie zu wenden.

Ich bin Lehrer an der hiesigen Volksschule. In unserm Bezirkslehrerverein besteht eine kleine Arbeitsgemeinschaft, der auch ich angehöre. Unsere Besprechungen in dieser Arbeitsgemeinschaft drehten sich in letzter Zeit um die Frage nach der Pädagogik als selbständiger Wissenschaft. Die Meinungen waren, wie ganz natürlich, geteilt. Bei den Erörterungen mußte aber eine ganze Menge anderer Fragen angeschnitten werden, über die wir keine volle Klarheit gewinnen konnten. Ich darf hoffen, daß ich Ihnen, Herr Professor, nicht lästig falle, wenn ich Ihnen den ganzen Fragekomplex in seinen Hauptzügen unterbreite mit der Bitte, mir Ihre eigenen Ansichten bezüglich der einzelnen Hauptfragen mitzuteilen.

Einig waren wir selbstverständlich in der Meinung, daß die Pädagogik, wenn sie eine selbständige strenge Wissenschaft sein wolle, von einem einheitlichen Prinzip beherrscht sein müsse. Wo aber dieses Prinzip suchen? Da schieden sich die Geister. Die eine Gruppe von meinen Kollegen glaubte, es könne nur in der Erziehungszielfrage gefunden werden; die Pädagogik könne nur dann den Anspruch auf strenge Wissenschaftlichkeit erheben, wenn es ihr gelinge, einen obersten Zweck der Erziehung ausfindig zu machen. (Die Begriffe Zweck und Ziel sind hier in gleicher Bedeutung gebraucht.) Die Erziehungszielfrage sei also bei der Pädagogik in den Vordergrund zu stellen. Die andere Gruppe meiner Amtsgenossen, darunter auch ich, vertrat den Standpunkt einiger neuerer Pädagogen, die behaupten: Gerade deswegen, daß die bisherige Pädagogik immer sich zuerst um die Ziel- und Zweckfrage kümmerte, ist sie nicht selbständig geworden, sondern abhängig geblieben. Wenn die Pädagogik immer zuerst feststellt, wozu man die Menschen erziehen soll, dann kann sie eigentlich nie eine strenge Wissenschaft werden. Wir folgerten dabei so: Bei einer Wissenschaft im strengen Sinn handelt es sich immer um ein „Wissen", um eine Angelegenheit, die in erster Linie den theoretischen Menschen angeht. Man muß dieses Wissen nachprüfen können. Anderen muß man das Gewußte klar machen können, so daß sie die Wahrheit des wissenschaftlich Dargestellten einsehen müssen (vorausgesetzt, daß bei der Wissenschaft kein Irrtum unterlaufen ist), die Zweck- und Zielfrage hat aber in einer strengen Wissenschaft kein eigentliches Heimatsrecht. Denn Zwecke und Ziele gehen in erster Linie den wollenden und handelnden Menschen an. Zweck- und Zielfragen hängen immer mit Wertfragen zusammen. Und bei Wertfragen (das betonen Sie, Herr Professor, bei Ihren Veröffentlichungen immer) spricht wohl auch der theoretische Mensch mit, aber

doch wohl in erster Linie der „praktische", der stellungnehmende Mensch. Nicht der Verstand spricht hier das entscheidende Wort, sondern das Gemüt. Im Anschluß an Ihre Äußerungen und fußend auf den Ansichten von Rickert in Heidelberg meinten wir: Aufgabe einer strengen Wissenschaft könne es nicht sein, Normen aufzustellen für das Handeln. Selbstverständlich schlösse das nicht aus, daß sich der wissenschaftliche Mensch rein theoretisch, also betrachtend, in die Wert- und Normgebiete vertiefen könne. Das tue er beispielsweise in der Logik, der Ethik, der Ästhetik und in der Kultur- und Wertphilosophie; diese Wissenschaften sähen ihre Hauptaufgabe immer in der theoretischen Arbeit und verzichteten am besten auf die Normgebung, um nicht den Boden strenger Wissenschaftlichkeit zu verlieren. Weil also Zweck- und Zielfragen eng mit Wertfragen verknüpft sind und weil letztere zu allererst den fühlenden und wollenden Menschen angehen, deswegen meinten wir, die Pädagogik als eine strenge Wissenschaft solle die Erziehungszielfrage erst in zweiter Linie behandeln und zwar rein betrachtend, so daß z. B. gefragt wird: Welche Ziele wurden in der Vergangenheit bei uns und andern Völkern verfolgt, welche Ziele werden heute verfolgt? Läßt sich eine gewisse Einheitlichkeit erkennen usw.? Welche letzten Ziele zu verfolgen sind, das soll die Pädagogik als Wissenschaft nicht vorschreiben wollen, das muß sie dem Kulturleben überlassen, das auf das Erziehungsgeschäft und stets umgestaltend auf den Erziehungszweck einwirkt.

Wo aber nun das Einheitsprinzip in der Pädagogik suchen? Antwort: im Erziehungsvorgang selbst. Die Pädagogik soll (dabei ihre Aufgabe soweit wie möglich fassend) zu allererst fragen: Wie ist bisher erzogen worden? oder noch besser: wie vollzog sich bisher die Erziehung? (Dabei in erster Linie denkend an das weite Reich der nicht beabsichtigten Erziehungsvorgänge.) Wie vollzieht sich heute Erziehung und wie wird heute erzogen? Was läßt sich daraus über das Wesen des Erziehungsvorganges erkennen? Was ist das Wesen der Erziehung? Lassen sich durch die vergleichende Erziehungswissenschaft gewisse Analogien, oder gar bestimmte Gesetzmäßigkeiten nachweisen? usw. (im Anschluß an Krieck, Mannheim).

Man hielt uns folgende Gedanken entgegen: daß Zweck- und Zielfragen den wollenden Menschen angehen, das ist nicht zu bestreiten. Doch sehr viel auch den theoretischen Menschen. Daß man hier mit dem Verstand nichts ausrichten könne, das ist ein Vorurteil. Gibt es nicht eine reine Wissenschaft, in der der Zweckgedanke auch heimisch ist: die Biologie? Es ist möglich, auch auf dem Wege der reinen Betrachtung, also des Denkens, zu Zwecken und sogar zu einem letzten obersten Zweck zu gelangen, also auch rein wissenschaftlich den letzten Erziehungszweck festzustellen.

Wir behaupteten dem gegenüber (im Anschluß an Rickert), der Zweckgedanke spiele in reinen Wissenschaften, auch in der Biologie, eine uneigentliche Rolle; das Telos, das dort zu finden sei, habe mit dem eigentlichen emotionalen Stellungnehmen nichts zu tun. Jede Wissenschaft habe vom eigentlichen Werten, mithin vom eigentlichen Zweckgedanken abzusehen. [Telos, griechisch, = Ziel. D. Hg.]

Nun zum Schluß:

Ich bitte Sie, mir Ihre eigene Stellungnahme in den angezogenen Fragen mitzuteilen und so zu unserer Klärung beizutragen. Zusammenfassend möchte ich Sie bitten, bei Ihrer Antwort namentlich folgende Punkte zu berücksichtigen:

1. Gehen Zweck- und Zielfragen in erster Linie den fühlenden und wollenden Menschen an?
2. Kann rein wissenschaftlich über Zwecke und Ziele etwas ausgemacht werden?
3. Können reine Wissenschaften Normen für unser Handeln aufstellen?
4. Halten Sie die Stellung der Pädagogik als Wissenschaft gebunden an die Erziehungszielfrage?

Ich danke Ihnen im voraus herzlichst für Ihre eventuelle Bemühung und zeichne mit vorzüglicher Hochachtung

ergebenst Wilhelm Bellaire, Lehrer,

Antwort

Ich kann mich den Ansichten anschließen, die Sie selbst in der Diskussion vertreten haben.

Auf Ihre Fragen antworte ich:

Zu 1: Ja.

Zu 2: Nur soweit in Frage steht, ob Zwecke und Ziele tatsächlich verfolgt werden oder nicht, kann rein wissenschaftlich etwas darüber ausgemacht werden.

Zu 3: Falls man „reine" Wissenschaften solche nennt, die lediglich theoretische Erkenntnis des Seienden (nicht des Seinsollenden) anstreben, so können sie ihrem Wesen nach keine „Normen" („Soll"-Vorschriften, „kategorische" Imperative) aufstellen.

Man kann ihren Feststellungen höchstens „hypothetische" Normen (hypothetische Imperative) entnehmen: in der Form: wenn ich dies Ziel anstrebe, habe ich diesen Weg einzuschlagen.

Zu 4: Da von dem Ziel jeweils ein kategorisches Sollen ausgeht, so geht schon aus dem zu 1—3 Gesagten hervor, daß die „rein wissenschaftliche" Pädagogik von sich aus kein Ziel als das einzig richtige aufstellen kann, daß sie auch nicht an eine bestimmte (außerwissenschaftliche) Zielsetzung „gebunden" ist. Wohl aber kann sie von den verschiedenen pädagogischen (Willens-) Richtungen in den Dienst ihrer Ziele gestellt werden.

Zum Schluß noch dies: Welchen Wert man einer solchen „rein wissenschaftlichen" Pädagogik beilegt, darüber kann sie selbst — auch nichts bestimmen, da sie ja lediglich Objekt dieser Bewertung ist.

Soviel aber scheint mir einleuchtend, daß *diese* Pädagogik selbst keine ausreichende Ausstattung ist für einen wirklichen Pädagogen; denn dieser muß weit mehr sein als bloßer Gelehrter in pädagogischer Wissenschaft.

Er muß vor allem tiefes Verständnis und Anteilnahme haben für die erzieherischen Ideale und Zielsetzungen seiner Zeit, die Urteilsfähigkeit und den Mut unter ihnen sich zu entscheiden und — ein Herz für die Jugend. A. M.

Mädels der Sekunda

Hochverehrter Herr Professor!

In den Hamburger Nachrichten waren kürzlich die beiden beiliegenden Zuschriften unter der Überschrift „Mädels der Sekunda" veröffentlicht worden. Da ich mit beiden nicht übereinstimmte, auf der andern Seite die Frage mir von Allgemein-Interesse zu sein schien, so habe ich eine Entgegnung geschrieben, die leider von den Hamburger Nachrichten abgelehnt worden ist.

Ich habe in meiner früheren Stellung als Mitglied der Hamburger Handelskammer lange Jahre der Berufsschulbehörde und verschiedenen Verwaltungskörpern von Fortbildungsschulen angehört. Ich habe überall die Klagen hören müssen, daß die Kinder — insbesondere aus der Volksschule — nicht mit dem für das Leben notwendigen Handwerkszeug an Können entlassen werden, daß vielmehr gegenüber früheren Zeiten ein entschiedener Rückschritt zu verzeichnen wäre. Gleichzeitig wurde allgemein ein Halbwissen und Wissensdünkel festgestellt, der der Ausfüllung der Lücken hemmend entgegentritt.

Meine Zweite im Alter von 14 Jahren besucht die Sekunda der vorerwähnten Schule. Auch bezüglich des Unterrichts in dieser Schule habe ich über manches meinen Kopf geschüttelt. Es wird von einzelnen Lehrern wohl „Interesse" für alles Denkbare geweckt, aber darüber das einfache Grundlegende m. Er. vernachlässigt. Ich betrachte in manchen derzeitigen Schulen die Art des Unterrichts als verfehlt. Sie wecken „Erregung", „erregendes Interesse", anstatt einfaches Verstehen und Können. Ich habe gefunden, daß es in Hamburg Schulen gibt, die systematisch die Kinder dazu erziehen, auf ihre Eltern und das Haus mit seiner einfachen, gesunden Atmosphäre „verachtend" herabzublicken. Ich kenne eine Reihe junger Menschen, die unter dem Einfluß der Schule zu unleidlichen Mitgliedern des Elternhauses geworden sind und die ihre besten Kräfte in dem Ringen nach Klarheit, Einfachheit, Fruchtbarkeit aus dem Wirrwarr der Weltanschauungen, der philosophischen in Kunstwerken dargebotenen Systeme, der Erörterungen der Sexualfragen in mancherlei ernsten Dichtungen der Neuzeit, der teilweise direkt irr-religiösen Anregungen der Schule, verbrauchen, und dadurch nicht zu ruhiger, stetiger Arbeit, zu wirklichem Können und Verstehen kommen. Die Besten dieser zermürben sich in dem Konflikt mit dem Elternhaus. Sie empfinden ihn als unnatürlich, selbst als Schuld, und können sich als junge Menschen doch nicht frei-

machen von dem suggestiven Einfluß, den m. Er. idealgerichtete, aber selbst unfertige, lebensfremde Lehrer ausüben.

Aus diesen Erwägungen heraus habe ich als Entgegnung zu den beiden eingesandten Artikeln die beiliegende kleine, keineswegs erschöpfende Arbeit geschrieben. [s. das Folgende].

Ich bin „Kaufmann", habe unendlich viel in meinem Beruf zu lesen. Ich muß mich beschränken.

Ihr sehr ergebener O. P.

Hauptgedanken aus dem Artikel der „Hamburger Nachrichten"

Eine Klasse Berliner Mädel auf Obersekundastufe. Aus guten Bürgerfamilien, gutem Boden; mit ihren sechzehn Jahren äußerlich schon Damen, um nahezu Kopfeslänge größer geraten als die elterliche Generation. Für den auffallenden Längenwuchs darf man der sportlichen Erweckung danken. Der Mütter Kindheitssport bestand im Häkeln; Fluch sei ihm.

Ein kleinerer Teil solcher Klasse ist beim Ideal der Mütter stehengeblieben; man wird nur das Abitur machen, ein bißchen herumstudieren, an Beruf denkt man nicht gerade erheblich, man will ja *heiraten*. Diese Mädchen haben ihre kleinen Pouffaden im Kopfe, sprechen von Kleidern und Kosmetik, lesen jeden Roman der Saison, sind also gestrig, früh fertig und werden der Kulturentwicklung weder im Guten noch im Bösen einen Schub geben. Sie haben dabei jene Zwischenstellung der Ungereiften zum anderen Geschlecht, bespötteln es gern, nennen das „Verkohlen" und halten doch die Sinne wach und spürsam. Ein Tanzabend, ein kleines Straßenabenteuer wirbelt sie lustvoll auf. Ihre Leiden werden nicht auf Entwicklungskrisen beruhen; sie sind ja schon fast fertig; ein paar Festigungsanbauten weltanschaulicher Art wird ihnen der Mann geben, den sie in Meinungen dann getreulich kopieren werden.

Der größere Teil der Mädel, die das ehemals „Einjährige" hinter sich haben, verdient sich das Prädikat „prachtvoll". Was da heranreift, wird kaum leere Ähren tragen. Sehr *selbstbewußt*, und wann hätte das geschadet; mit einem frechen, witzigen Mundwerk, konsequent faul in jedem Fache, das sie innerlich nichts angeht, Ablehner aller Kompromisse, radikal aus Idealismus, von ganzer Kraft gewillt, sich ihr Stückchen Welt und Leben selber zu zimmern.

Von sexuellen Dingen wird unter mehreren *sehr wenig* gesprochen; angesehen und natürlich in vollem Umfange gewußt werden sie mit einer Mischung von Neugier, Abscheu und Fatalismus. Da ist eine noch rätselhafte Kraft; sie kann sich morgen, übermorgen an ihnen auswirken. Manche erwarten alle Höhen und Tiefen des Wunders davon. Diese Erwartung wird immer von einem skeptischen Mäntelchen zugedeckt.

Vertrauliches Gespräch: „Ich werde nur in eine Ehe gehen, die sich auf Reinheit von beiden Seiten gründen läßt. Wenn der Mann, den ich mal liebe, nicht Jüngling ist, kann ich mir keine Ehe mit ihm denken."

Eine Kameradin: „Da stehst du aber auf einem Standpunkt, den die allerwenigsten in unserer Klasse teilen. Wir werden, weil wir ja wissen, daß es keinen solchen idealen Mann für uns alle geben kann, nicht ins Kloster gehen. Wenn wir sehen, daß die dauernde Unterdrückung des Geschlechtstriebs uns minderwertig macht, oder wenn die Liebe sehr groß ist, werden wir unsere Eltern nicht um Erlaubnis fragen. Die wichtigen Sachen müssen ja immer verschwiegen abgemacht werden!"

Eine Dritte: „Wir haben auch in unserm Wanderbund über diese Fragen mit den Jungens verhandelt. Bei uns steht man auf dem Standpunkt: Vor allem weg von der Prostitution! Die jungen Leute wollen ja gar nichts davon wissen, aber dann muß man der Liebe ihr Recht geben, mit oder ohne Heirat. Bis zur Heirat können die wenigsten warten: so mistig ist diese Kultur ja einstweilen beschaffen."

Die Erste: „Und wenn ein Kind kommt?"

Achselzucken. Schweigen. Dann die Zweite: „Den Gedanken schiebt man weg. Ich weiß nicht — — — man kann ja natürlich kein Kind verantworten. Man muß das verhüten."

So entgöttert ist manchen jungen Menschen der Liebesgarten, so traumlos, so im Grunde grau und mechanisiert sehen sie das Mysterium des Lebens.

Äußerung einer klugen Sechzehnjährigen: „Es ist nicht viel los mit dem ganzen Leben; ich bilde mir nicht ein, daß Liebe daran viel ändern kann."

Schlimm ist die Protesteinstellung gegen die Eltern, gegen diese nachsichtige, vom „Jahrhundert des Kindes" imprägnierte Generation: „Meine Eltern wollen das —" wird allzu häufig durch eine entwertende Mimik vor den Klassengenossen zur inneren Bagatelle gestempelt. Es gibt junge Mädel, die leben in erbittertem stummen und lauten Widerspruch gegen die ganze elterliche Weltanschauung. Sie warten nur auf den Moment des Flüggewerdens. „Mit achtzehn Jahren geht's ja doch nicht mehr, dann schmeißen sie mich raus." Alles erscheint ihnen schief und falsch, was von Hause kommt. Das sind nicht schlecht geratene Kinder, es sind die tapfersten, die eigenwilligen und lebenskräftigen; nur Stärke kann sich solche Dauerrevolten leisten. Es ist schlimm, zu sagen — aber es klafft tatsächlich zwischen Müttern und Töchtern mehr als je.

Allgemeine Entwicklung, Zeitenwende, bessere Bildungsverhältnisse schaffen das Profil der Weiblichkeit nicht nur äußerlich um. Das Ende von Schillers „züchtiger Hausfrau" scheint nun gekommen.

Das Verhältnis zu den Lehrern hat sich in fortschrittlichen Schulen Berlins, auch außerhalb, so geändert, daß es die ältere Generation nur kopfschüttelnd und nicht verstehend ansieht. Man benimmt sich befreundet, sagt sich auch mal die Wahrheit — beiderseits; man debattiert, widerspricht, man setzt sich nicht als Untergebene zum Vorgesetzten, sondern begibt sich in eine lehrhafte Unterhaltung. Trotzdem — einfangen und auf den Leisten der Schule schlagen lassen sich diese Schülerinnen nicht. Es gibt genug idealistische Lehrer, die ihre Schule als Wirkungsstätte der Jugend betrachten und alles daran setzen, sie zum Zentrum der Schüler zu machen. Die meisten sträuben sich dagegen. Die Masse aus Phlegma; einzelne, die in Bünden einen starken, auf Gesinnungsgleichheit beruhenden Seelenhalt finden, nennen die Schule eine Zwangsgemeinschaft; und die künstlerisch und individualistisch Eingestellten wehren sich mit Ironie gegen die Liebesmühe der Lehrer.

Meistens ist es eine erfreuliche, herzhafte weibliche Jugend der Weltstadt, *ehrlicher* als irgendeine vorher. Keine Sitte hält sich mehr davon zurück, sich untereinander, Jünglinge und Mädchen, zu duzen; die alten Verzierungen sind abgebrochen, die Heimlichkeiten sind verpönt.

Aber sie haben auch ihre Einsamkeiten, ihre Trauer und heiße Unruhe des Wachsens und Werdens. Manche Pioniertat ist für sie aufgehoben; werden die Mädels der Sekunda sie einmal vollbringen? Oder gibt es eine Frauengeneration, die nur das Extreme sucht und darum irre gehen muß? Elsa Marie B.

Erwiderung der Oberprimanerinnen der Helene-Lange-Oberrealschule

Als Oberprimanerinnen, die sich gut ihrer Zeit in der Sekunda erinnern, müssen wir den Artikel als in allen wesentlichen Punkten für uns unzutreffend ablehnen und glauben das in Übereinstimmung mit vielen Klassen deutscher Studienanstalten zu tun.

Zunächst möchten wir hervorheben, daß nicht einmal ein kleinerer Teil der Klasse den veralteten Standpunkt einnimmt, daß es genügt, ein wenig herumzustudieren und im übrigen auf einen Mann zu warten. Die Aufgaben der Mutter scheinen uns die schönsten und wünschenswertesten zu sein, aber wir wollen deshalb diejenigen, vor die wir zunächst gestellt werden, das Studium und den Beruf, nicht weniger ernst nehmen.

In bezug auf das „vertrauliche Gespräch" können wir nur sagen, daß wir diese Art, über solche Dinge zu reden, durchaus ablehnen, und daß wir die Ideen, die hier für den größeren und intelligenteren Teil der Klasse als bezeichnend angeführt werden, auf das schärfste zurückweisen. Wir stellen uns auf den Boden von Zucht und Sitte und sind uns der Verantwortung für die nächste Generation vollkommen bewußt.

Unseren Eltern gegenüber haben wir nicht die Protesteinstellung, die uns ganz allgemein zugeschrieben wird. Wir wollen uns unsere Lebensanschauung selbständig bilden, aber die Einstellung unserer Eltern erscheint uns darum nicht als schief und falsch. Wir kennen zwar Fälle von „Dauerrevolten", aber sie sind nicht Norm und halten uns nicht ab, das Haus, in dem Vertrauen und der Wille zum gegenseitigen Verständnis herrschen, als die beste und natürlichste Grundlage deutscher Kultur anzusehen.

Das Verhältnis der Schülerinnen zu den Lehrern ist im Laufe der Jahre wohl freiheitlicher, aber vielleicht auch gerade darum herzlicher geworden. Für die Schülerinnen

der Obersekunden und Primen kann die Schule keine Zwangsgemeinschaft bedeuten, denn gerade sie haben sich freiwillig dieser Gemeinschaft eingeordnet. Die Schule, in der wir neben der Arbeit auch unendlich viel Freude erleben, erscheint uns allerdings wertvoll genug, um im Mittelpunkt unserer Gedanken zu stehen. Wir sind den Lehrern, die uns nicht nur Wissen vermitteln, sondern durch ihre Persönlichkeit selbst Führer sein wollen, von Herzen dankbar und weisen ihre Liebesmühe keineswegs mit Ironie zurück.

Mädchen aus der Prima, sehen wir, wie unsere Kameradinnen aus der Sekunda, unser Ziel darin: geistig interessierte Menschen zu werden, die sich im Bewußtsein ihrer Verantwortung freiwillig in den Dienst an Volk und Staat stellen.

Bemerkungen zum Vorstehenden von O. P.

Die erste Abhandlung ist offenbar von einer Lehrerin geschrieben, die die einschlägigen Verhältnisse genau kennt. Es kommen besonders Berliner Verhältnisse in Betracht.

Die Stellungnahme der Oberrealschule zeugt von großem Idealismus, und ganz besonders von einer richtigen Einstellung der Lehrerschaft.

Darf jetzt auch ein Vater zu Worte kommen, der ein Mädel, der Schule entwachsen, hat und dessen zweites Mädel gerade sich in Sekunda befindet und in dessen Haus durch die Kinder eine größere Zahl verschiedener Mädchen ein- und ausgehen?

Zuvor darf erwähnt werden, daß in diesem Hause es keinerlei Kampf zwischen den Mädchen und den Eltern gibt, daß vielmehr alles in vertrauensvollster Weise, insbesondere mit der Mutter, erörtert wird.

Auf Grund dieser Erfahrungen muß ich dem ersten Artikel in sehr vielem recht geben. Die Protesteinstellung gegen die Eltern ist uns durchaus nicht unbekannt. Die Ursache dieser liegt aber weniger in der Zeit, als in der bewußten Einstellung der in Frage kommenden Lehrerschaft. Damit komme ich zum Grundproblem der ganzen Frage. Welches ist unter heutigen Zeitverhältnissen die Aufgabe der Schule?

Bevor ich zu dieser Frage klar Stellung nehme, möchte ich aber einiges Allgemeine vorwegnehmen, weil dieses mir notwendig erscheint. Es wird so viel geredet und geschrieben über Fragen, ohne daß die gemeinsame Grundlage vorher festgelegt ist. Natürlich reden dann beide aneinander vorbei.

Das Elternhaus ist die naturgemäße, engste Gemeinschaft, in die ein Kind gestellt wird. Aus dem Vorleben der Eltern soll es instinktiv für sein eigenes Leben die großen grund- und richtunggebenden Einstellungen sich erwerben, die für sein eigenes Leben maßgebend sein werden. Das eheliche Verhältnis der Eltern zueinander legt den unterbewußten Grund für die eigene Entscheidung, wer der Gatte sein soll, wenn die Zeit hierfür gekommen ist. Die Arbeitsamkeit, die Ordnungsliebe des Elternhauses erziehen unbewußt und still zu eigener Arbeitsfreudigkeit, zu eigener Ordnungsliebe in äußeren und inneren Dingen. Die Gemeinschaft des Elternhauses erzieht zum Sich-Ein- und Unter-Ordnen zu einem unausgesprochenen höheren Ziele, zuerst im Kleinen, dann im Größeren, um in der Menschheitsgemeinschaft zu enden.

Hat das Kind solcherweise eine gewisse Erziehung und Erfahrungssammlung genossen, so ist es reif, zum ersten Male in einen erweiterten Kreis zu treten. Der Kreis dieser größeren Gemeinschaft wird von der Schule geboten. Wie im Elternhause die Persönlichkeiten der Eltern von grundlegender Bedeutung sind, so in der Schule die Persönlichkeiten der Lehrerschaft und, nicht zu vergessen, der Genossen. Als stille, unbewußte Erzieher spielen diese Genossen wahrscheinlich eine noch größere Rolle als die Lehrerschaft. Es ist deshalb Aufgabe der Schule, ohne jede Sentimentalität für eine gute Mischung dieser zu sorgen, wenn der Einfluß der Lehrerschaft infolge der in den Einzelpersönlichkeiten liegenden Imponderabilien nicht so stark ist, Unerwünschtes in den Hintergrund zu verdrängen, oder es erzieherischerweise in fördernde Bahnen umzubiegen. Dieses, die Gemeinschaftserziehung der Schule, die sich anschließen und Hand in Hand gehen muß mit der Erziehung eines guten, geordneten Elternhauses. Neben dieser Gemeinschaftserziehung hat die Schule aber noch die Aufgabe, dem Kinde Kenntnisse zu vermitteln. Diese Kenntnisse sollen gewissermaßen das Handwerkszeug sein, mit dem das Kind, wenn die Zeit hierzu gekommen ist, sich selbst weiter entwickelt

und im Lebenskampf besteht. Die Vermittlung dieser Handwerksmittel erfordert sorgfältiges, getreues Arbeitenlernen im Kleinsten, denn aus Kleinstem bauen sich die größten Gebilde auf. Nicht auf das Interessiertsein, auf das Erregtsein, auf ewig Neues kommt es entscheidend an, denn der Ansturm des ewig Werdenden, ewig Wechselnden gehört einer späteren Lebenszeit an, sondern das pflichtgetreue, stille, sorgfältige Arbeiten, ohne Rücksicht auf Lust oder Unlust, wie es das spätere Leben fordert, soll neben dem Handwerklichen in der Schule, in der Gemeinschaft der Mitschüler, erlernt werden, und zwar so fest gegründet, daß es wie ein unterbewußter kategorischer Imperativ unerschütterliche Regel des späteren Lebens wird. Zu diesem Handwerkszeug, das das Kind sich erwerben muß, gehören u. a. die Kenntnisse der Gesetze, die nun einmal das Werden und Vergehen des Menschen regeln, und zwar nicht allein in körperlicher Beziehung, sondern viel mehr noch in geistiger Hinsicht. Das Kind muß wissen, daß nichts auf dieser Erde plötzlich ist, sondern nur plötzlich scheint, wenn man die Entwicklung nicht erkannt hat. Das Kind muß wissen, daß jedes Samenkorn seine Reifezeit hat, während dessen es still im Schoße unserer Muttererde ruht, und daß das gleiche Gesetz der stillen Ruhezeit auch für alles Geistige gilt. Das Kind muß lernen, daß jedes Werden etwas Heiliges, letzten Grundes das größte, unbegreifliche Wunder des Alltags ist und daß, wie alles Heilige, geachtet, verehrt und geschont werden muß, so auch jedem Werden seine geheiligte Ruhezeit gebührt. Das Kind muß lernen, daß im Leben nicht das Wissen, das Auswendiggelernte entscheidet, sondern das Können und mit diesem unlösbar verbunden das „Sein", nämlich eine ethische, lebensfreudige und lebenskräftige Persönlichkeit sein. Das Kind muß lernen, daß das „Können" gebunden ist an die Erziehung bzw. Selbsterziehung, mit dem geringsten Aufwand an Zeit und Mühe das „allein Richtige", Gebotene zu erzielen.

Diese Aufgaben der Schule werden als anerkannt vorausgesetzt.

Die alte Schule versuchte dieses in mechanischer Weise durch systematisches Pauken, zum Teil durch Auswendiglernen, zu erzielen, obgleich jeder Lehrer, der aus innerstem Herzensbedürfnis diesen Beruf ergriffen hatte, andere Wege unbewußt auf Grund seiner Persönlichkeit ging. Sie vernachlässigte die Vertiefung. Sie hatte noch nicht so wie heute die Gesetze des Werdens erkannt, sie war vielfach zufrieden, wenn sie das Kind mit einer vorgeschriebenen Menge von Wissen dem Leben auslieferte, ohne zu prüfen, ob dieses Wissen auch „verstanden" war, Teil der Persönlichkeit des Kindes geworden war.

Die heutige Schule, und besonders die jüngere Lehrerschaft, erstrebt anderes. Sie legt keinen Wert auf das Erlernen des Handwerksgemäßen, der Übung bis zur Fertigkeit mit den Handwerkszeugen, die die Schule für das „Leben", nicht für die Schule liefert. Sie will Vertiefung, auch auf die Gefahr hin, daß diese verfrüht ist, denn sie glaubt, daß im späteren Leben diese nur zu häufig ausbleibt. Dieses Ausbleiben ist richtig. Nur die Wenigsten entwickeln sich. Die Masse ist und bleibt erwerbsmäßig eingestellt, sieht in der Befriedigung der Triebhaftigkeit die wahre und einzige Glückseligkeit. Das ist so gewesen, soweit wir in die Menschheitsgeschichte zurückblicken, und wird so bleiben. Aber diese Triebhaften folgen unbewußt und ungewollt doch den Wegen, die die Wenigen zur Entwicklung Berufenen ihnen zeigen, wenn es sich bei diesen um ethische, in sich religiöse, klare, erbengebundene Persönlichkeiten handelt. Unter „Religiös" wird hier nicht irgendeine Konfession verstanden, sondern nur eine Persönlichkeit, die aus innerer Naturnotwendigkeit in der Lage und bereit ist, sein Glück in dem Glück der Andern, des Kreises, in den ihn das Leben gestellt hat, zu finden.

Es wird vielfach an die Stelle der stillen Arbeit das Interessiertwerden, die Erregung gesetzt. Mancher sog. „Arbeitsunterricht" der jetzigen Schule hat mit wirklicher Arbeit der Schüler nur noch den Namen gemein. Es ist richtig, der Lehrer arbeitet sich ab, zermürbt sich in dem Wirrwarr der auftauchenden Fragen. Die Kinder werden angeregt, aber nicht bis zur Lösung gebracht, werden nervös, aber nicht einfach klar. Die größte Kunst des Menschengeistes ist doch noch immer, das „Größte und Komplizierteste" so einfach und klar zu fassen, daß der Einfachste, mit gesundem Menschenverstand Begabte, es begreift. Diese Fähigkeit ist aber nur ganz Wenigen gegeben. Ferner wird vielfach das vorerwähnte Gesetz von der Heiligkeit des „Werdens" nicht berücksichtigt. Im Gegenteil, man benimmt sich wie kleine dumme Kinder, die einen

Pflaumenkern in einen Blumentopf gesteckt haben und täglich nachsehen, wie er wächst und — sich wundern, wenn der gesunde Keim erstirbt. So ersterben in unsern Kindern viele gute, lebensfähige Kerne dadurch, daß die Schule die Zeit nicht abwarten kann. Anstatt dessen besteht ein Bildungs- und ein Wissens-Dünkel, der himmelweit entfernt ist von der Ehrfurcht vor der Unendlichkeit des Weltalls, die jeden Einsichtigen erfüllen sollte. Ist es zum Beispiel erwünscht, daß Mädchen und Knaben in den Entwicklungsjahren sich mit den schweren großen Kunstwerken der Weltliteratur beschäftigen, in denen sich der ganze geistige Kampf einer neu werdenden, noch gärenden Zeit austobt? Dostojewsky's größtes Kunstwerk „Die Karamasows" sollte jeder Gebildete gelesen haben, aber nicht in einem Alter, in dem sich unbewußt und unterbewußt die großen Linien der eigenen Persönlichkeit herausarbeiten und festigen sollen. Wedekinds verzweifelte schrille Schreie nach einer wahrhaftigen, reinen Sittlichkeit in einer im „Tant" erstarrten Zeit sind ganz gewiß Zeugnisse eines ethischen Kämpfers. Aber sind sie die richtige Lektüre oder das richtige geistige Nahrungsmittel für junge Menschen, in denen der gewaltigste und fruchtbarste Trieb seine ersten zarten Keime treibt? Gewiß soll die Wahrheit dem jungen werdenden Menschen nicht verheimlicht werden. Ich bin ein entschiedener Gegner früherer unwahrer oder sentimentaler Prüderie. Aber dieses Nichtverheimlichen der Wahrheit, nämlich der größten Aufgabe, zu der ein Mädchen in diesen Jahren heranwachsen soll, sich still und in heiligem Schweigen vorbereiten soll zur „Mutterschaft", erfordert durchaus nicht, daß die vollste Wahrheit in nacktester Art und Weise ihm dargebracht wird. Es genügt vollständig, wenn das Mädchen von Sekunda die Heiligkeit seines Körpers, seines Sinnenlebens und seiner Aufgabe als Mutter erfaßt und sich zu eigen gemacht hat, und aus dem Leben der Tiere die physiologischen Grundlagen begriffen hat. Alles Weitere gehört einer Zeit an, die erst in Jahren für dasselbe kommen wird, wenn es dazu berufen ist. Die großen Fragen des Sexuallebens kann doch wirklich nur der beurteilen, der sie in einem bewußten Leben selbst erfahren hat, also wenn er an der Schwelle des Greisenalters angelangt ist. „Wissen" gründet sich immer nur auf „Erfahrung" und nicht auf „Hören" und „Auswendiglernen". Wer aber nach seiner einfachen Naturanlage zu diesem tieferen Erkennen nicht berufen ist, der soll die Finger von dem lassen, was über seine Kraft geht. Es zerstört sehr häufig das Gesündeste, es erregt Wünsche, die das Leben nie erfüllen kann, es verbittert und macht unfähig zu froher, lebensbejahender, schaffender Arbeit.

Wir stehen in einer Zeit, in der drei Weltanschauungen miteinander kämpfen.

Auf der einen Seite steht der Bolschewismus, der in dem Menschen ein Wesen sieht, das wie ein Kind gelenkt und geleitet werden muß, mit väterlicher Gewalt, gegen die die frühere sogenannte despotische Gewalt von Elternhaus und Schule ein freies Arkadien ist. Er erhofft in durchaus mechanistischer Weise auf diese Art eine neue Menschheit heranerziehen zu können, in der jeder aus unbewußter oder unterbewußter Notwendigkeit heraus ohne Rücksicht auf den Lohn schafft und zufrieden sich lenken läßt, wie es die allweisen neuen Götter als richtig erkannt haben, bis selbst diese Götter abtreten können, weil die Maschine so gut eingelaufen ist, daß sie einem Perpetuum mobile gleicht.

Auf der andern Seite steht der Amerikanismus der Großstädte der Verein. Staaten, in dem alles auf die Befriedigung der Triebe eingestellt ist. Wer arbeitet, soll seinen Lohn in dem Unpersönlichsten, das wir haben, nämlich in Geld, empfangen, damit er dann unter Wahrung der äußeren Formen, die mit unerbittlicher Grausamkeit die Gesellschaft vorschreibt, seinen Trieben nachleben kann. Dabei entfernt sich die Befriedigung dieser Triebe infolge des Vergessens der Naturgesetze, der Unmöglichkeit, diese noch zu erleben, immer mehr von dem Natürlichen. Das Kino gewöhnt daran, alles durch die Zeitlupe zu sehen, das Auto tut das Gleiche. Mutterschaft ist eine Last, die man einem Menschen nicht zumuten kann. Ein Gegenstück des Mechanismus zum Bolschewismus, der sich von diesem letzten Endes nur in der Art und Weise des Weges unterscheidet. Der Bolschewismus will sein Ziel mit despotischer Staatsgewalt erreichen. Der Amerikanismus mit der gleichen Gewalt, nur ausgeübt vermittels der Gesellschaft, des Boykotts dieser gegen den eigene Wege Gehenden, sowie der materiellen Befriedigung der Triebhaftigkeit.

Zwischen diesen beiden Weltanschauungen stehen wir überalteten Europäer. Wir sollen uns für den Bolschewismus oder den Amerikanismus entscheiden, oder aber wir

sollen die Synthesis zwischen diesen Beiden finden. Das ist die große Lebensfrage Europas.

Es ist unbestreitbar eine Riesenaufgabe, die einer der größten Geistesrevolutionen der Menschheitsgeschichte gleicht oder ähnelt. Diese Aufgabe wird aber nicht gelöst von der unreifen, unerfahrenen Jugend, mag sie auch noch so viel Geistiges gehört, auswendig gelernt, angenommen haben, sondern nur durch die „Tat" der klaren, ethischen, pflichtgetreuen Persönlichkeit, durch das Heranwachsen eines geistig und körperlich gesunden Geschlechtes. Die Aufgabe unserer heranwachsenden weiblichen Jugend, der Mütter unseres Volkes, wird es sein, ein an Körper und Geist gesundes, unverbildetes Geschlecht zu gebären, welches mit starken und gesunden Kinnladen und reinem, ethischem Willen an die Aufgaben herangeht, die ihm das Leben stellen wird, wenn seine Zeit im Leben gekommen ist. Die Aufgabe der Schule ist es, diese Persönlichkeitsentwicklung neben der Vermittlung des notwendigen Handwerkszeuges zu erstreben. Ganz besonders aber den heranwachsenden Kindern es zum unverlierbaren inneren Eigentum werden zu lassen, daß jedes „Werden", sei es körperlich, sei es geistig, sei es eine Tat, heilig ist und nur gesund und lebensfähig sein kann, wenn es in den Jahren, die nach den Naturgesetzen der Entwicklung von der Mutter bis zum reifen Wesen gesetzt sind, ferngehalten wird von allem Problematischen, Unklaren, Verworrenen, Erregenden, Nur-Interessierenden.

Ich sehe unter dem Einfluß einer falschen Geistigkeit, unter der Auswirkung irregehender Lehrer, unter dem Vorwegnehmen von geistigen Speisen, für die der Magen noch nicht fertig ist, viele der besten jungen Mädchen mit innerer Verzweiflung um Klarheit ringen. Die einfache Klarheit, die in dem Wort jenes großen Weisen liegt: „Tue Deine nächste Pflicht mit voller Kraft und voller Freudigkeit, dann wird die kommende sich Dir von selbst enthüllen", wird nicht gewürdigt. Sie ist zu simpel, zu einfach, und vielfach auch gegenüber dem Sinnenkitzel des Erregenden zu „unbequem".

Es liegt viel Gesundes in dem unbewußten Streben und Wollen unserer Jugend. Falsche Götter aber lassen es nicht ans Lebenslicht kommen oder verbrauchen es vor der Zeit. Homunculus war noch niemals lebensfähig, noch nie Mutter eines kommenden neuen starken, gesunden Geschlechtes.

Es liegt, aus den Strömungen dieser Übergangszeit entstanden, in vielen Elternhäusern, die ganz dem Amerikanismus verfallen sind, in vielen Schulen, die unbewußt ganz dem Bolschewismus untertan sind, indem ihr Gott das Wissen, mit dem „wir so herrlich weit es gebracht haben", ist, eine ungeheure Gefahr für das heranwachsende Geschlecht. Mögen einsichtige, ethische und in sich bescheidene Persönlichkeiten sie bannen, zum Besten unseres Volkes!

Die Stellungnahme zu den beiden veröffentlichten Arbeiten ergibt sich nunmehr von selbst. Für den, der Ohren zu hören und Augen zu sehen hat, bedarf es keiner weiteren Ausführungen.

Lesefrüchte

Ein Beitrag zur angeblichen „kindlichen Unschuld".

In dem sehr lesenswerten Buche von Wilhelm Rasmussen „Psychologie des Kindes" (Leipzig, Meiner. 262 S. Geh. 5.50 M., Ganzleinen 8 — M.), das eine Fülle interessanter Beobachtungen über das Seelenleben von vier- bis siebenjährigen Kindern bringt, ist auch Folgendes erzählt.

Ein wirklich moralisches Schamgefühl zeigte Ruth im Alter von fünf Jahren zwei Monaten. Ihre kleine Schwester hatte eine kleine spitze Schere in der Hand, und die Mutter sagte zu Ruth: „Du mußt Sonja nicht die spitze Schere nehmen lassen, denn damit kann sie sich die Augen ausstechen." Ruth, die offenbar annahm, daß Sonja in diesem Falle tot sein würde, antwortete: „Na ja, das wäre ja gut, so wären wir endlich wieder allein." Aber als die Mutter zu ihr hinsah, wurde sie ganz rot im Gesicht und weinte und küßte erst ihre Mutter und dann die Schwester. Hier wirkte sicherlich weder Autoritätsgefühl oder Belehrung, sondern ein reines unmittelbares Verständnis dafür, daß sie etwas Schlechtes gesagt hatte. Etwas Ähnliches war es auch, als Ruth

fünfeinviertel Jahr alt, zu ihrer kleinen Schwester sagte: „Du Strolch . . . wie Ellen sagt." Ihre Mutter sagte ihr, daß sie niemals solchen Ausdruck gebrauchen dürfte, und später am Nachmittag dachte Ruth wieder an ihre Tat und bemerkte: „Ich sagte ja nicht Strolch, denn ich sagte ja hinterher", „wie Ellen sagt." Das böse Gewissen meldete sich sofort, nachdem sie das ungehörige Wort gebraucht hatte, und darum verwandelte sie es schnell in ein Zitat, in der Hoffnung, daß das die Sache milderte.

Besprechungen

Oestreich-Tacke, Der neue Lehrer. Beiträge zur entschiedenen Schulreform. (Verlagsbuchhandlung A. W. Zickfeldt, Osterwieck i. Harz. Geb. Mk. 5.75, in Ganzleinen Mk. 7.25.)

Dieses Buch sollte von jedem, der sich für Erziehungsfragen interessiert, gelesen werden. Nicht um die einzelnen Beiträge zu vergleichen und etwaige, sich dabei zeigende Widersprüche oder Lücken aufzudecken und da kritisch einzuhaken, auch nicht um für oder gegen diesen oder jenen Einzelvorschlag Partei zu ergreifen, sondern um den Geist zu erfassen, um die Luft zu atmen, die einem aus dem Ganzen entgegenweht; diese frische Luft des frohen Glaubens an den Menschen, an die Totalität des Menschen, die in jedem von uns schlummernd und durch richtige oder falsche Erziehung gelöst oder getötet wird; diese frische Luft des mutigen, starken Willens, der unbeirrt und unbeirrbar von Augenblickswiderständen dem herrlich leuchtenden Ziel zustrebt: den Menschen zu bilden; den Menschen wie ihn Goethe sich dachte, wie Fichte, Pestalozzi und Froebel ihn sahen. Nicht die Bildung ist die Hauptsache (Bildung verstanden im Sinn eines möglichst großen und sicher verwahrten Wissens an lateinischen und griechischen Meisterworten), sondern der Mensch ist es, auf den es ankommt, und nur der Mensch. In Musik — in und außer der Schule, in der Zeit des Stimmbruchs in Instrumentalmusik (Flöte, Geige usw.) in abendlicher Unterweisung —, in allen Ausdrucksmöglichkeiten der Hand, in Körperkultur, kurz in allem, den Gesamtmenschen Hebenden und Bildenden soll dem jungen Menschen die Möglichkeit der Befreiung der in ihm ruhenden Kräfte gegeben werden. Vom Montessorikindergarten zur Grundschule — elastischen Einheitsschule — Arbeitsschule — höheren Schule. Eine Fülle wertvollster Anregung steckt in diesem Buch; ist das Resultat der in Schöneberg stattgehabten Bundestagung der Entschiedenen Schulreformer vom Herbst 1925 unter Leitung ihres unermüdlich kämpfenden, rastlos sich dabei verzehrenden 1. Vorsitzenden Paul Oestreich. Er und Tacke haben zusammen die dort gehaltenen Referate zu diesem — nicht nur für Lehrer, sondern auch für jeden gebildeten und interessierten Laien — wertvollen Buch vereinigt. Möge das Echo, das dies Buch weckt, ihnen ein Lohn für ihre Mühe im Dienste der Sache der entschiedenen Schulreform[1]) sein und ihnen neue Kraft geben zu neuem und immer neuem Kampf gegen die alte Welt des bürgerlichen „Gebildetseins", die noch immer so fest und unerschütterlich zu stehen scheint und doch so oft nur eine Art Verkrampfung darstellt, deren Lösung erst den Menschen in seiner Totalität, frei von inneren Hemmungen, erstehen lassen würde. Ilse Wilbrandt-Heß.

Der Fackelreiter. Monatshefte. (Verlag und Schriftleitung: Hamburg-Bergedorf, Postfach 49. Vierteljährlich Mk. 2.—.)

Die „Jungen Menschen" haben leider mit Ende 1927 ihr Erscheinen eingestellt[2]). Dafür setzt nun der Herausgeber Walter Hammer im „Fackelreiter" seinen Kampf für „Freiheit, Fortschritt, Frieden und Recht" fort. Wir wünschen ihm aufrichtig Erfolg. (Im 1. Heft sind vertreten: v. Gerlach, v. Schönaich, Wilker, Wyneken, im 2. Coudenhove-Kalergi, Kurt Hiller, Reinhard Strecker u. a.)

[1]) Das Organ der Entschiedenen Schulreformer ist die bei Hensel & Co., Berlin W 30, Nollendorfstr. 21a, erscheinende Zeitschrift „Die neue Erziehung" (viertelj. Mk. 3.50).

[2]) Verzeichnis der noch vorrätigen wertvollen Hefte gratis vom Verlag „Junge Menschen", Hamburg 36, Fuhlentwiete 45.

Gruehn, Werner. Psychologie des Jugendlichen (mit besonderer Berücksichtigung der religiösen Erscheinungen). Sonderdruck aus dem Evangel. Jungmännerwerk Deutschlands. Herausg. von Erich Stange, Barmen 1927. 162 S.

Eine überaus reichhaltige und feinsinnige Schrift eines tiefdringenden Seelenkenners, dem wir auf dem Gebiet der Wert- und Religionspsychologie schon Bedeutendes verdanken. A. M.

Eingegangene Schriften

Zeitschrift für Aszese und Mystik. Tyrolia, Innsbruck, 2. Jahrg. 1927.

Ziehen, Th. Das Problem der Gesetze (Rektoratsrede). Halle a. d. Saale, Niemeyer. 30 S. Mk. 1.20.

Die Quelle, Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien, I., Burgring 9. Jährlich 12 Hefte. Mk. 8.—.

Diesendruck, Z. Struktur und Charakter der Platonischen Phaidros. Wien, Braumüller. 56 S. Mk. 2,70.

Christentum und Wissenschaft. Herausg. von Prockſch & Elert. Geschäftsstelle: Dr. Wolters, Schliestedt (Brschwg.). Jährlich Mk. 10.—.

Glockner, Herm. Vorwort und Neuausgabe von Hegels Enzyklopädie, Stuttgart, Frommann. 50 S.

Schrempf, Christoph. Sokrates, sein Persönliches und sein Glaube. 184 S. Ebenda. Geh. Mk. 4.50, geb. Mk. 6.—.

Mugler, Eduard. Gottesdienst und Menschenadel. 1. Buch: Die israelit. Volksreligion und die Propheten. 154 S. Ebenda. Geh. Mk. 4.50, geb. Mk. 6.—.

Schönbrunn, W. Jugendwandern als Reifung zur Kultur. Berlin, Hensel & Co. 137 S. Geb. Mk. 3.50.

Fiesel, Eva. Die Sprachphilosophie der deutschen Romantik. Tübingen, Mohr. 1927. 259 S. Mk. 12.—. (Erste eingehendere wissenschaftliche Behandlung dieses Gegenstandes.)

Berendsohn, Walter A., Selma Lagerlöf. (Heimat und Leben, Künstlerschaft, Werke, Wirkung und Wert, mit 19 Bildern.) München, Albert Langen. 371 S.

Heyse, H. Der Begriff der Ganzheit und die Kantische Philosophie. München, Reinhardt. 1927. 192 S. 7.—.

Baumgarten, A. Erkenntnis, Wissenschaft, Philosophie. Tübingen, Mohr. 1927. 659 S. 30.—, geb. 33.—.

Hoenigswald, R. Über die Grundlagen der Pädagogik. 2., umgearb. Aufl. Ebenda. 1927. 220 S. 9.—.

Niebergall, Fr. Im Kampf um den Geist. Von Weltanschauungen u. Religionen. München, Bruckmann. 238 S. Geh. 6.—, geb. 7.50.

Gebhardt, Carl. Spinoza (Zeit, Leben, Werk). 2. Aufl. Wittenberg, Bez. Halle Ziemsen. 203 S. Geh. 3.60, geb. 5.25.

Schule und Erziehung. Vjschr. f. wiss. Grdl. d. kathol. Schulbewegg. Zentralstelle d. kath. Schulorg. Düsseldorf. 15. Jahrg. 1927.

Neue Aufsätze können z. Zt. nicht angenommen werden.

„Philosophie und Leben" kann nur durch den Buchhandel oder unmittelbar vom Verlag, nicht durch die Postzeitungsliste bezogen werden.

Schriftleitung: Univ.-Prof. Dr. A. Messer und Frau Paula Messer, geb. Platz, Gießen, Stephanstr. 25. — Für Einsendungen, die nicht im Einvernehmen mit der Schriftleitung erfolgen, kann keine Verantwortung übernommen werden. Rücksendung unverlangter Manuskripte erfolgt nur, wenn ausreichendes Porto beiliegt.

PAUL OESTREICH

gab in der Sammlung

DOKUMENTE DER MENSCHLICHKEIT

folgende Bände heraus:

Blanc, Louis. *Die Organisation der Arbeit*

Cabet, Etienne. *Die Reise nach Ikarien*

Campanella, Thomas. *Der Sonnenstaat*

Fourier, Charles. *Die Phalanx*

Morus, Thomas. *Utopia*

Weitling, Wilhelm.
Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte

Die Sammlung bietet das Wesentlichste aus den Werken der geistigen Pioniere der Zivilisation, der Evangelisten freien Menschentums

---

Weitere Bände der Sammlung:

Chamfort, Nicolas. *Gedanken und Maximen*

Claudius, Mathias. *Die neue Politik*

Fichte, Joh. Gottl. *Neue Welt*

— Die Republik der Deutschen

Forster, Johann Georg. *Das Glück der Menschheit*

Humboldt, Wilhelm v. *Die Grenzen des Staates*

Jean Paul. *Friedenspredigt*

Kant, Imm. *Zum ewigen Frieden*

Lichtenberg, Georg Christ. *Aphorismen*

Mill - Taylor, John Stuart. *Frauenbefreiung*

— Die Zivilisation

Rousseau, Jean - Jacques. *Der Gesellschaftsvertrag*

Schopenhauer, Arthur. *Gedanken*

Swift, Jonathan. *Attacken*

Einheitspreis in schmucker, steifer Kartonnage

50 Pfennig

FELIX MEINER VERLAG LEIPZIG

DIE GROSSEN ERZIEHER

IHRE PERSÖNLICHKEIT UND IHRE SYSTEME

Herausgegeben von RUDOLF LEHMANN

PAUL SAKMANN

J. J. ROUSSEAU DER ERZIEHER

Zweite Auflage / Mit einem Bilde Rousseaus nach der Büste von Houdon. 1923. XX, 198 Seiten . . . M 5.—, in Halbleinen M. 7.—

Ph. Kohnstamm in den Pädagogischen Studien:

Innerhalb der fast unübersehbaren Rousseau-Literatur gehört dieses Buch zu den besten, die ich kenne. Und über Rousseau weiß ich überhaupt kein besseres zu nennen.

RUDOLF LEHMANN

DIE DEUTSCHEN KLASSIKER

HERDER / SCHILLER / GOETHE

1927. XVI, 391 Seiten . . . . . M. 8.—, in Ganzleinen M. 10.—

Theodor Litt in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum:

Man möchte dem Buch wünschen, daß es zu einem Lese- ja Erbauungsbuch für alle diejenigen würde, deren erzieherisches Denken über die Enge fachlicher und organisatorischer Einzelfragen hinausstrebt in die Welt der Ideen, die allein die letzten Richtpunkte für alles erzieherische Tun abgeben können.

ERNST BERGMANN

J. G. FICHTE DER ERZIEHER

Zweite, erheblich vermehrte Auflage / 1921. VIII, 342 Seiten M. 14.—, in Ganzleinen M. 16.50

Max Frischeisen-Köhler in der Historischen Zeitschrift:

Ein schönes und lebendiges Buch! Ein Buch, hervorgegangen aus innerer Wahlverwandtschaft des Verfassers mit seinem Helden, geschrieben mit Wärme, in höchst lebendiger, dramatisch fortschreitender Darstellung und mit einer fast dichterischen Sprachgewalt. Das Buch teilt mit einem plastischen Kunstwerk die Eigenart, daß es gleichsam in keiner Zeit und in keinem Raume ruht, aber dafür uns des inneren Lebens und der Geschlossenheit von Fichtes Schöpfung in ihrer zeitlosen Bedeutung teilhaftig werden läßt.

JULIUS STENZEL

PLATON DER ERZIEHER

1928. VIII, 337 Seiten . . . . . M. 12.—, in Ganzleinen M. 14.—

Die vorliegende Schrift ist der Erziehungslehre Platons gewidmet, die sie aus der Einheit des platonischen Philosophierens, aus ihren erkenntnismäßigen, erotischen und politischen Triebkräften zu erfassen sucht. Sie kann jedoch über ihren eigentlichen Zweck hinaus als vorbildliche Einführung in den Platonismus ebensowohl gelten, wie als prinzipielle Erörterung des Grundgedankens der Erziehung und Bildung überhaupt.
Der reiche, klar gegliederte Inhalt wird in einer schlichten Sprache mit den bewundernswerten Darstellungsmitteln des Verfassers dargeboten.

VERLAG VON FELIX MEINER IN LEIPZIG